

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 3 (56)

ЗАПОРІЖЖЯ
2009

УДК 371.026.9
ББК 88.84.845я43
П86

Збірник включено до переліку фахових видань
згідно з Постановою Президії ВАК України
від 8 вересня 1999 р. № 01-05/9

П86 *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2009. – Вип. 3 (56). – 480 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	Сіднів 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
25 листопада 2009 р. Протокол № 3.

© Класичний приватний університет, 2009
© Колектив авторів, 2009

ЗМІСТ

<i>Алексєєв В.О.</i> МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	8
<i>Алтухов В.А.</i> ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В СІМ'Ї (НА МАТЕРІАЛАХ ХАРКІВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ ПОЧАТКУ ХХ СТ.).....	13
<i>Амеліна С.М.</i> ПЕДАГОГІКА КОМУНІКАЦІЇ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ.....	16
<i>Бабакіна О.О.</i> ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ ДО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	21
<i>Барліт О.О.</i> ПРОЕКТУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦЯХ О. ГЕРДА (1841–1888 РР.).....	25
<i>Бельмаз Я.М.</i> ЗМІСТ ПОРТФОЛІО ВИКЛАДАЧА ВНЗ.....	31
<i>Бесєдіна Є.В.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ДИВЕРСИФІКАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	38
<i>Бєц Ю.І.</i> ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ДЕРЖАВНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ.....	44
<i>Бєляк О.М.</i> РОЗКРИТТЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩІ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА” В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	52
<i>Білер О.С.</i> КОНТРОЛЬ ЗА РІВНЕМ СФОРМОВАНOSTІ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ПЕДАГОГІВ ЯК ЕЛЕМЕНТ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	58
<i>Білостоцька О.В.</i> РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З РЕАЛІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ НДРС	63
<i>Богинская Ю.В.</i> АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ “СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА” В НАУЧНОЇ ЛІТЕРАТУРЕ.....	68
<i>Бойко С.М.</i> ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ДО РОБОТИ ІЗ ЗАПОБІГАННЯ НАСИЛЬСТВУ В СІМ'Ї.....	76
<i>Борисенко В.М.</i> ЕМОЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	81
<i>Бочарова О.А.</i> ОБДАРОВАНІСТЬ ТА ПРОБЛЕМА ВИЯВЛЕННЯ ЗДІБНОСТЕЙ	85
<i>Бутенко Т.О.</i> ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	94

<i>Василенко О.М.</i> СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ.....	98
<i>Гаманюк В.А.</i> СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК МОВНОЇ ОСВІТИ У ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ.....	103
<i>Гаркавенко О.В.</i> МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ПЕРИНАТАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ У ПРОГРАМІ ПІДГОТОВКИ ПОДРУЖНИХ ПАР ДО ПОЛОГІВ	109
<i>Гашенко І.О., Савіч І.О.</i> ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ.....	115
<i>Гловин Н.М.</i> ДЕЯКІ ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ З ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ.....	120
<i>Гнізділова О.А.</i> НАУКОВІ ШКОЛИ ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ.....	125
<i>Голік О.Б.</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗДІЙСНЕННЯ УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ	132
<i>Голіяд І.С.</i> КОМП'ЮТЕРНІ ЗАСОБИ Й ТЕХНОЛОГІЇ У ВИВЧЕННІ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	137
<i>Голуб Н.М.</i> АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ В УКРАЇНІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ	141
<i>Горбунова Н.В.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ І ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ УМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛЕКСИЧНОЇ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ.....	145
<i>Грегоращук Ю.В.</i> ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ В США	151
<i>Гремитських Г.М.</i> ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	160
<i>Грицькова Ю.В.</i> ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ	166
<i>Гулай О.І.</i> ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	170
<i>Гуріненко І.Ю.</i> СУТНІСТЬ ТЕРМІНА “МЕДІА-ЗАСОБИ НАВЧАННЯ”.....	178
<i>Демченко Д.І.</i> ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ЗНАТЬ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЮРИДИЧНОЇ ГАЛУЗІ	184
<i>Денисенко Я.В.</i> ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ А.М. КРАСНОВА НА ГЕОГРАФІЮ ЯК НАУКУ	189
<i>Дерев'янка Н.В.</i> СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ ДИЗАЙНЕРІВ	193

<i>Дзундза А.І.</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ ЗАГАЛ ЯК ЦІЛІСНИЙ СУБ'ЄКТ І НОСІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	198
<i>Дрогайцев О.І.</i> КОМПЕТЕНТНІСТЬ І ПРОФЕСІОНАЛІЗМ – ГОЛОВНІ ЧИННИКИ СУБ'ЄКТНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	203
<i>Дудікова Л.В.</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ.....	207
<i>Зінченко А.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ФЕНОМЕНУ “КОМУНІКАТИВНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ”	213
<i>Зінчук Н.А.</i> АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ	220
<i>Золотарёва О.В.</i> ИННОВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	228
<i>Зубченко Л.В.</i> МОТИВАЦІЯ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	232
<i>Іванченко Є.А.</i> ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ІНТЕГРАЦІЇ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ.....	237
<i>Івасішина С.В.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОСВІТИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДОСВІДУ АСОЦІАЦІЇ З ВИВЧЕННЯ ДІТЕЙ АМЕРИКИ (CSAA)	244
<i>Іноземцева С.В.</i> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ А.С. МАКАРЕНКА	249
<i>Ісаєва Т.М.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ	253
<i>Калашник М.П.</i> РОЛЬ ПЕДАГОГА У ФОРМУВАННІ ДУХОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	259
<i>Калашнікова Т.В.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ІГРОВИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ.....	264
<i>Камозіна Н.В.</i> УПРАВЛІННЯ КОЛЕДЖАМИ У ФРАНЦІЇ.....	267
<i>Ковалевська Н.В.</i> КРЕАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	273
<i>Коваленко О.А.</i> ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПІДРУЧНИКА ЯК ЯДРА НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	279

<i>Крамаренко А.М.</i> ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ	286
<i>Лисенко С.А.</i> ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ТА ВИМОГИ СЬОГОДЕННЯ	294
<i>Мамаєва О.А.</i> РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ГРОМАДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	302
<i>Мариківська Г.А.</i> КОМУНІКАТИВНО-СИТУАТИВНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АДМІНІСТРАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ	305
<i>Марчук І.П.</i> ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІОЛОГА: УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ	311
<i>Матвєєва О.О.</i> УЯВА – ВНУТРІШНІЙ ОБ’ЄДНУВАЛЬНИЙ ФАКТОР У ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	317
<i>Морохов О.О.</i> ФОРМИ РОЗВИТКУ ІКТ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	321
<i>Нікулочкіна О.В.</i> РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У МІЖКУРСОВИЙ ПЕРІОД.....	325
<i>Нужна Т.В.</i> СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ КУРСУ “БІОХІМІЯ”	329
<i>Орел-Халік Ю.В.</i> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ НАУКОВОГО ТА ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ПІДХОДІВ ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАВООХОРОНЦІВ	334
<i>Приходченко О.В.</i> ВИКЛАДАННЯ ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ “ІСТОРІЯ МЕДИЦИНИ” У ПРОФІЛЬНОМУ КЛАСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ	338
<i>Руденко Н.В.</i> ВИБІР СТУДЕНТАМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР’ЄРИ: ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ.....	344
<i>Саєнко Н.В.</i> ВІДОБРАЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ’ЯЗКУ КУЛЬТУРИ ТА ОСВІТИ В ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	349
<i>Северіна Т.М.</i> ЦІННОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У СУЧАСНІЙ НАВЧАЛЬНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	353
<i>Сінопальнікова Н.М.</i> ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ І МЕТОДИЧНИХ ЗНАНЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	359

<i>Стукало О.А.</i> ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА ЗІ СТУДЕНТАМИ	364
<i>Сущенко Л.О.</i> НАБУТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДОСКОНАЛОСТІ ВЧИТЕЛІВ У “ШКОЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ”	368
<i>Сущенко Т.І.</i> ПРОВІДНІ ФАКТОРИ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ВПЛИВУ НА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ ПРОЦЕСАМИ	373
<i>Ткаченко Л.П.</i> РОЗВИТОК ЗАРУБІЖНИХ РИТОРИЧНИХ ШКІЛ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ	379
<i>Фунтікова О.О.</i> НАУКОЗНАВСТВО ДЛЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.....	385
<i>Хаустова О.В.</i> ГУМАНІСТИЧНА ОСНОВА РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ	392
<i>Черепехіна О.А.</i> САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ З ЛІТЕРАТУРОЮ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ	398
<i>Черчата Л.М.</i> САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК СЕРЕДОВИЩЕ КРЕАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	404
<i>Шевченко В.І.</i> НЕСТАНДАРТНІ ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	408
<i>Шкваріна Т.М.</i> МЕТОДОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ	414
<i>Юсупова М.Ф., Нечаєва Д.В.</i> МІЖПРЕДМЕТНИЙ ЗВ’ЯЗОК З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КУРСІ КРЕСЛЕННЯ	421
<i>Ягремцева А.О.</i> ГЕНДЕРНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ ТА НІМЕЧЧИНИ	426
АНОТАЦІЇ. АННОТАЦІИ. ANNOTATIONS	432

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Лекція як форма організації навчального заняття використовується у вищих навчальних закладах для вивчення різних предметів. Будується вона на основі інформаційно-монологічного методу подачі та пояснення матеріалу й організації пізнавальної діяльності студентів. При цьому викладач у систематизованій, доказовій і аргументованій формі словесно подає і пояснює навчальну інформацію, використовує відповідні наочні посібники, демонстраційний експеримент та інші засоби навчання.

Лекція – головна інформаційна магістраль у навчальному процесі вищої школи, що сприяє засвоєнню системи знань зі спеціальності, формує широкий професійний кругозір і загальну культуру, школа наукового мислення. Студенти оволодівають сучасною наукою, її методами, проникають у глибини її основних проблем, у логіку й методологію її розвитку; пізнають життєвий потенціал, входять у лабораторію наукового мислення викладача.

Необхідна висока культура лекційної діяльності. Кожен лектор зобов'язаний вивчити основи лекційної майстерності, тобто оволодіти загальною грамотою цієї справи, щоб досягти в ньому досконалості. Необхідно свідомо засвоїти попередній лекційний досвід і зрозуміти особливу природу лекції, її закони і можливості.

Методичні питання класифікації лекцій, етапів їх підготовки та проведення були висвітлені у дослідженнях ряду педагогів. На особливу увагу заслуговують наукові праці А.М. Столяренка [1], В.М. Фокіна [2] та ін.

Про те, як слід читати лекцію, існує чимало рекомендацій, викладених у методичній літературі.

Метою статті є розгляд методики проведення лекційних занять у вищій школі.

За своєю дидактичною суттю лекція виступає і як організаційна форма навчання – “специфічний спосіб взаємодії викладача і студентів, у рамках якого реалізується різноманітний зміст і різні методи навчання”, і як метод навчання – “монологічний виклад навчального матеріалу в систематичній і послідовній формі, сконцентрований в основному навколо фундаментальних проблем науки”.

Лекція – найбільш економічний спосіб передачі й засвоєння навчальної інформації, тобто мислительної культури поколінь, вміщеної в рамках педагогічних форм навчання.

Однією з особливостей лекції є можливість викладача викласти в логічно систематизованій формі великий обсяг навчальної інформації. При цьому подача наукових фактів сприяє активізації уваги, мислення студентів, збуджує інтерес і внутрішню активність думки, створює умови для подальшого більш глибокого і самостійного вивчення навчального матеріалу за підручником, посібником, тощо. Під час слухання лекції у студентів формулюється вміння слухати і усвідомлювати побачене і почуте, здійснювати такі важливі розумові операції, як аналіз, синтез, порівняння тощо.

Викладач відбирає найголовніше, істотне з великого потоку науково-технічної і культурної інформації, спрямовує студента на найважливіші питання спеціальності, на аналіз нових наукових проблем, які ще не знайшли відображення в підручниках, розкриває перспективи певної галузі науки [3, с. 7].

Лекція – основа для подальшої самостійної роботи. Вона справляє виховну і розвивальну дію в процесі взаємодії викладача і студента, розвиває інтерес і любов до науки, творчі здібності, інтелектуальну й емоційно-вольову сферу особистості, сприйняття, пам'ять.

Основна дидактична мета лекції – забезпечення орієнтованої основи для подальшого засвоєння навчального матеріалу. Однак у лекції є певні слабкі сторони, які обмежують її можливості в управлінні пізнавальною діяльністю студентів: відносно менша активність студентів, ніж в інших видах навчальних занять, неможливість індивідуального підходу в умовах масової аудиторії, складність зворотного зв'язку тощо. Однак ці слабкі сторони компенсуються іншими формами навчання. У цілісній системі форм і методів навчальних занять лекції належить найважливіша роль, яка може бути реалізована тільки цією формою навчання. Лекція справляє глибокий виховний вплив на студентську аудиторію у плані змісту і фактом особистого спілкування аудиторії з лектором – ученим, педагогом [4, с. 27].

Можна визначити місце основних функцій сучасної вузівської лекції: методологічної, виховної, інформаційної (освітньої), розвивальної, орієнтаційної й організаційної.

Методологічна функція лекції забезпечує вироблення певного наукового підходу до предмета, що полягає у вивченні предмета в русі й розвитку. При цьому лектор демонструє творчу лабораторію появи ідеї, закону, принципів, теорії пізнання явищ природи і суспільства, культури [5, с. 17].

Виховна функція лекції дає змогу здійснити складне завдання формування особистості майбутнього вчителя, виховує в ньому переконливість і свідому активність. Необхідно відзначити нерозривний зв'язок виховної функції лекції з формуванням соціальної активності, оскільки передача узагальненого соціального досвіду, культури невіддільна від завдання спонукання слухача до діяльності, вчинку [5, с. 20].

Інформативна (освітня) функція лекції дає змогу поряд з передачею системи потрібних знань про предмет допомагати аудиторії самостійно вибудовувати цю систему в процесі “образ – мислення”. Найважливішу роль в лекції відіграє інформація – передача знань, і їх аналіз, що вимагає включення новітніх наукових даних, які оперативно відображають процес розвитку наукової думки [5, с. 23].

Розвивальна функція лекції пов'язана із завданням формування пізнавальної активності аудиторії, вимагає ведення лекційного викладання як процесу самостійного творчого пізнання. Завдання – включити аудиторію в процес наукового пошуку, разом з аудиторією заново осмислити цей процес, підводячи слухачів до самостійного усвідомлення одержаних висновків [6, с. 24].

Орієнтаційна функція лекції дає змогу спрямувати студента в потоці інформації, одержаної із різноманітних джерел – лекцій, практичних занять, вивчення навчальної та наукової літератури тощо. Здійснюючи огляд наукової лі-

тератури, розкриваючи сутність наукових шкіл, аналізуючи теоретичні положення, лектор виділяє основне, істотне, вказує на правильний шлях вирішення поставлених завдань, допомагає виділити головне і відкинути зайве, вибудовує одержану наукову інформацію в чітку систему [5, с. 13].

Організаційна функція лекції надзвичайно значуща, саме вона робить лекцію незамінною, найважливішою ланкою навчального процесу. У всій багатоманітності форм і методів навчальної діяльності тільки лекція здатна об'єднати всі елементи складного процесу пізнання, організувати й спрямувати процес для досягнення поставлених педагогічних цілей [3, с. 110].

Безперечно, всі ці функції лекції можуть бути виділені лише для зручності дослідження; у живому процесі лекційного викладання вони тісно пов'язані й взаємозумовлені.

Важлива проблема, яку необхідно спробувати вирішити з першої ж зустрічі, – це визначення тональності взаємовідносин, позиції викладача у спілкуванні зі студентами.

Часто молодий викладач, перейнятий проблемою швидкого завоювання авторитету, намагається йти шляхом збільшення вимог, збільшення дистанції між собою і своїми підлеглими, вважаючи: чим більше суворості, заборон, обмежень, тим краще.

Студент, який відчуває тиск, займає частіше всього пасивно-захисну позицію. Така установка негативно впливає на його формування як спеціаліста і людини. Для того, щоб змінити установку студентів, лектору необхідно змінити власні установки стосовно них.

Можна виділити три етапи з формування нової установки на співпрацю. На першому етапі, знайомлячись зі студентами, лектор може повідомити їм, як буде проходити лекція. Успіх першого етапу полягає в тому, що у студента виникає бажання спілкуватися з викладачем як з людиною і професіоналом. В основі другого етапу лежать відносини співробітництва, що передбачає, що всі проблеми викладачі і студенти вирішують разом. Сторони, які співпрацюють, разом думають над проблемою і шукають вихід. Тому для лектора продемонструвати співробітництво – це означає щиро розповісти студенту про свої переживання з приводу заняття, а не “заковуватись” у броню недоступності та холодності. На третьому етапі дії студентів ще невпевнені, вони не почувають себе розкуто, допускають помилки. Важливо не оцінювати дії студентів, а показувати їх можливості, використовувати цікаве в подальшій роботі. До висловлювань студента рекомендується ставитись як до думки співробітника [4, с. 5].

Перед усім необхідно торкнутися мистецтва оволодіння увагою присутніх, уміння перетворювати масу слухачів в аудиторію, що слухає. Для цього існують різні способи. Не слід, наприклад, починати лекцію “з ходу”, краще зачекати кілька секунд, скажімо, маніпулюючи мікрофоном або перебираючи тези тощо, а потім оглянути всіх присутніх, ніби збираючи їх в одне ціле. Це дає можливість слухачам придивитися до лектора, психологічно, внутрішньо приготуватись.

Повідомлення основних питань теми певним чином “приковує” і утримує протягом усієї лекції увагу слухачів. Так, із самого початку програмується свідомість слухачів, формується їх інтерес і очікування відповідей на поставлені

запитання. Починати лекцію необхідно повільно, впевнено і переконливо, усвідомлювати себе силою і авторитетом у цій галузі знань, тобто без сумнівів у словах, але й без будь-якої пишномовності. Починати слід зразу ж з суті.

Успішне прочитання лекції залежить від багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів, від таких, наприклад, як уміння себе правильно і з гідністю тримати, переборюючи скутість і не впадаючи в розв'язність. Вражають стриманий, але виразний жест, простий, але пристойний костюм без деталей, які відволікають увагу, жива міміка. Неприємне враження на слухачів справляють як похмурі обличчя, так і нещирі посмішки. Такі маски викликають почуття роздратованості, заважають сприйняттю лекції [6, с. 21].

Але найбільше успіху лектора сприяє мова: проста, зрозуміла, виразна, не перевантажена цитатами і цифрами, незрозумілими термінами. Гарна лекція передбачає індивідуалізовану мову, вільну від шаблонів і граматичної сухості, гарно інтоновану, не одноманітну за звучанням й абстраговану, а образну, насичену яскравими прикладами, порівняннями, повчальними посиленнями, гумористичними моментами, переконливими коментарями до ілюстрованого матеріалу, власними роздумами.

Лектор має побудувати лекцію так, щоб не лише для себе, але й для слухачів перетворити її в своєрідну інтелектуальну діяльність [6, с. 13].

Лекції слід проводити, дивлячись на слухачів, а не читати з аркуша, не підводячи очей. Це припустимо лише для молодих лекторів, котрі не здобули ще навичок публічного виступу, і тих випадків, коли необхідно користуватись статистичними даними та допоміжними матеріалами у вигляді тез, цитат, бібліографічних рекомендацій тощо. Слід пам'ятати, що конспект ніби ставить бар'єр між лектором і слухачами [4, с. 23].

Завдяки лекторському красномовству, вмілому оперуванню знаннями, до теплості у слухачів прокидається і постійно підтримується увага. У результаті досягається повний контакт, злиття аудиторії з лектором, тиша в залі, атмосфера загальної зацікавленості. Корисно, не випускаючи з уваги всієї аудиторії, знайти двох-трьох найбільш старанних і доброзичливих слухачів і час від часу звертати мову безпосередньо до них. Це надає лекції певної "задушевності", що робить її по-справжньому переконливою і яскравою.

У кінці лекції слід пов'язати закінчення з початком, щоб підкреслити вищерпаність змісту розгляданої теми. Важливою складовою усього лекційного процесу є відповіді на запитання. Саме вони свідчать про те, наскільки лекція захопила слухачів. Чіткі і короткі відповіді на запитання мають велику змістову цінність. Вони не лише доводять і уточнюють матеріал лекції, але й мають самостійне значення. Не сковане теоретичною схемою, відповіді на запитання дають лектору можливість вийти, так би мовити, на широкий "оперативний" простір або ж значно розширити тематичні рамки лекції.

Головна умова повноцінного засвоєння – це розуміння. Управляти процесом засвоєння – означає своєчасно виявляти ускладнення студента і допомагати йому швидше їх усувати. Тому необхідно зразу ж поставити перед собою завдання домогтися розуміння студентами лекційного матеріалу. З цією метою бажано поставити себе не місце слухача і проаналізувати сприйняття ним матеріалу [2, с. 34].

До завдання аналізу входить: визначити ускладнені моменти, встановити їх психологічні причини і відшукати методичні прийоми їх усунення.

Робота викладача, спрямована на досягнення студентами розуміння, вимагає значних витрат лекційного часу, необхідного для викладення всього матеріалу програми. На різних потоках витраченим часом можна варіювати залежно від швидкості переробки інформації, зумовленої властивостями нервової системи студентів.

Використання емоційних прийомів викладання – це засіб, що посилює сприйняття лекції студентами, заглиблює її розуміння та запам'ятовування. Атмосфера лекції залежить також від того, як лектор ставиться до свого предмета.

Досить обґрунтованою є порада досвідчених лекторів: необхідно вивчити напам'ять початок і кінець лекції, щоб не збитись в ці особливо відповідальні моменти виступу, а також мати можливість впоратись з хвилюванням, зняти з себе надмірне психологічне напруження, котре може бути згубним. Тоді досягається самовладання, яке є необхідним для того, щоб говорити впевнено і викладати матеріал, ніби розмірковуючи, а не просто “озвучувати” завчені положення. Лише ця внутрішня розкутість і “міркування вголос” у ході лекції роблять її по-справжньому творчою, живою і яскравою [5, с. 13].

Висновки. Лекція – провідна, головна форма навчання. Такою вона була і залишається тому, що з неї починається кожна навчальна дисципліна, розділ і більшість тем, що передбачені програмами. Лекція є незамінною формою організації навчання через те, що вона не повторює підручник, а доповнює його останніми даними науки, іноді ще неопублікованими, але вже відомими викладачу, фактами з життя, особистим розумінням і ставленням до матеріалу, що викладається. У лекції наука “оживає” і слухачам її слід доносити в емоційному, доступному, цікавому і зрозумілому вигляді.

У зв'язку з вимогами, що висуваються до самої лекції, автоматично впливають і вимоги до особи, яка її читає – лектора. Справа в тому, що, займаючись лекторською діяльністю, слід тренувати і розвивати відповідні здібності. Мова викладача, його вигляд, поведінка, манера спілкування зі слухачами, теоретична підготовка мають бути на високому рівні. Особа, яка не має таких даних та й ще й не прагне їх розвинути, не повинна займатись такою викладацькою діяльністю.

Проведення лекції є важливим етапом викладацької роботи. На лекції особливо важливо встановити психологічний контакт з аудиторією, заволодіти її увагою і мисленням, діяти в унісон, що посилить вплив лектора на неї.

Література

1. Столяренко А.М. Юридическая педагогика : курс лекций / А.М. Столяренко. – М., 2001. – 496 с.
2. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе / Ю.Г. Фокин. – М., 2002. – 224 с.
3. Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения / В.В. Гузеев. – М., 2001. – 128 с.
4. Карклина Л.Д. Методика подготовки к лекции / Л.Д. Карклина. – М., 1977. – 18 с.
5. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс / И.П. Подласый. – М., 2001. – Т. 1. – 576 с.
6. Этюды дидактики высшей школы : монография / [под общ. ред. А.П. Чернышева]. – М. : НИИВО, 1994. – 136 с.

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В СІМ'Ї (НА МАТЕРІАЛАХ ХАРКІВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ ПОЧАТКУ ХХ СТ.)

Актуальність теми дослідження зумовлена значущістю ролі сім'ї в естетичному вихованні дитини, а також вимогами сучасного суспільства до формування особистості та забезпечення її естетичного розвитку.

Вказана проблема завжди була в центрі наукових досліджень як у класичній педагогіці (С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші), так і в сучасній педагогічній думці (І. Зязюн, Д. Кабалевський, Г. Шевченко та інші). Сьогодні головні державні документи про освіту акцентують увагу вчителів, батьків, педагогічної громадськості на необхідності раннього розвитку дитини, зокрема, виховання її естетичної сфери, оскільки, за свідченням психологів (Л. Венгер, О. Запорожець), саме в дошкільному віці дитина в умовах сімейного виховання має можливість якнайкращого розвитку естетичних почуттів.

Метою статті є звернення до досвіду минулого вітчизняної освіти у її спрямованості на розширення ролі сім'ї в розвитку морально-естетичних засад особистості дитини.

У вирішенні суспільством завдань естетичного виховання особистості, відродження історичних та культурних традицій сімейного виховання важливим є вивчення досвіду минулих років, оскільки лише за умов об'єктивного й неупередженого вивчення історії освітянської думки в минулому та накопиченого досвіду можна виявити сучасні тенденції її розвитку та накреслити шляхи подальшого вдосконалення.

Аналіз архівних документів свідчить про те, що в досліджуваний період батьки та вихователі були зорієнтовані не лише на необхідність розумового розвитку кожної дитини, але й на піклування про її естетичний стан. На наш погляд, особливо цікавими є знайдені в архівах матеріали щодо методів, за допомогою яких батьків готували до ефективного впливу на розвиток естетичних почуттів у дитини.

Так, наприклад, аналіз документів організації педагогічних курсів у досліджуваний період свідчить, що на цих педагогічних курсах підготовки вчителів, у тому числі й до роботи з батьками, вказувалось на умови при яких вивчення рідної мови, уроки малювання, спів сприяли естетичному розвитку дитини в сім'ї.

Як свідчить аналіз архівних документів щодо змісту роботи педагогічних курсів, учителів і вихователів орієнтували, що: “для ґрунтовного вивчення рідної мови особливу увагу треба звернути на наочність навчання” [1, с. 25]. Наголошувалось, що, наприклад, процес розглядання малюнка – це ефективний засіб естетичного виховання дітей, коли дитина з інтересом визначає для себе, що гарне, а що ні; саме тоді й формується її естетичний смак і визначається естетичне ставлення до життя.

Зверталась також увага, що дитині властива від природи любов до художнього слова. Щоб розвивати її батькам рекомендувалось слухати переказ дитиною літературних творів. Наголошувалось, що це викликає активне ставлення дитини до читання, бажання якомога більш сприйняти і запам'ятати. Тому, як

свідчить аналіз архівних документів, акцентувалось, що “перекази кращих літературних творів, поставлені таким чином, щоб вони не були механічним повторенням чужих фраз, – мають важливе естетичне значення” [1, с. 18].

Батькам радили пояснювати, що сприйняття художнього твору є своєрідним і складним процесом. Ось чому, займаючись естетичним вихованням дітей, батьки не повинні забувати, “що література найбільш повчальне значення має тоді, коли вона здатна збудити найглибші душевні переживання, а це можливо в тому випадку, коли матеріал, що вивчається, відповідає дитячому настрою або коли завдяки контрасту він викликає бажані почуття” [1, с. 67].

Як показав аналіз архівних документів, з огляду на проблему наголошувалось на необхідності гармонійного поєднання вражень дитини від літературного твору та від інших творів мистецтва; розуміння дитиною явищ реального життя, відображення в літературному творі. З цією метою зауважувалось у відповідних документах, що слід поступово розширювати роботу з виховання дитячої уваги й інтересу до прочитаного, поглиблювати її за допомогою аналогій, які діти, при непомітній, але настійній допомозі дорослих, зокрема батьків, проводять між явищами, що спостерігають у реальному житті, і тим, про що читають у літературному творі. “У звичайних умовах для того, щоб викликати настрої внутрішнього світу дитини відповідно до змісту твору, який читається, доводиться звертатись перед читанням до штучних прийомів – спогадів про прочитане раніше, спостереження над картиною, відповідна бесіда з дитиною” [1, с. 19].

Для виховання вміння читати осмислено величезну роль відіграє правильний добір книги для читання. Вони мусять відповідати завданням естетичного виховання і віковим особливостям дитини. Так, каталог “рекомендованої літератури для сільських бібліотек-читалень, складаний відділом народної освіти губернській земській управі” подає перелік книг для дітей 7–10 років. А саме:

1. Духовно-моральний відділ.
2. Евангельская притча “О богатом и Лазаре”.
3. “История о прекрасном Иосифе”. – 5-е изд. – М., 1901.
4. Толстой Л. “Где любовь там и Бог. Изд. посредника (2.3(3)).
5. Казки.
6. Авенариус. “Детские сказки”. С рис. 4-е изд. – СПб., 1901.
7. Андерсен “Сказки” в 6-и выпусках. С рис. Изд. Сыткина.
8. Бр. Гримм. “Двадцать сказок для детей младшего возраста” / [под ред. Тулупова]. С рис. Изд. Сытина, 1907.
9. Ершов. “Конек – Горбунок”. С рис. 20-е изд. автора 1903.
10. Острогорский. “Илья Муромец, крестьянский сын”. – 6-е изд. – М., 1904.
11. Родные сказки, 6 выпусков. Сборник русских сказок для маленьких детей. С рис. Изд. и ред. Сытина. – М., 1898. (2.3(6)).
12. Повісті, оповідання, нариси та збірки.
13. Авенариус. “Сказка о пчеле Мохнатке”. Удостоена Фребелевской премии, узд. Ступина. – М., 1904.
14. Вучетич. “Красный фонарь”. Премирован Фребелевской премией. Общ. узд. Вольфа. – СПб., 1901.

15. Тургенев. “Пегас”. Узд. Глазунова.
16. Чехов. “Каштанка”. Узд. Суворина. – СПб., 1893. (2,3(8)).
17. Малоросійська белетристика.
18. Грінченко Б. “Народні українські казки для дітей”. З малюнками. – К., 1907.
19. Коваленко О. “Горбоконики” Казка по Єршову. – К., 1905. (2,3(9)).

Естетичне виховання дитини в сім'ї включає також і розвиток її художніх творчих здібностей. Захоплення малюванням, ліпленням вишиванням – усе це підвищує загальний рівень розвитку дитини, сприяє формуванню її спостережливості, пам'яті, уяви. Так, у подальшому аналізі педагогічних курсів для підготовки вчителів, у програмі з малювання, вказано, що “мета навчання малюванню полягає в тому, щоб дати можливість дитині грамотно виражати свої думки графічним шляхом, розвивати в них естетичне почуття” [1, с. 37].

На розвиток естетичного почуття дитини впливає, як зазначено в документах педагогічних курсів, “матеріал для малювання з натури”. Так, увагу батьків було спрямовано на те, що “матеріалом для малювання з натури є пласкі, прямо- та криволінійні фігури (плити, паркети, мозаїки), а також орнаменти геометричного та рослинного характеру, як симетричні, так і не симетричні, підібрані в генетичному порядку. Суворі послідовність у підборі матеріалу веде до постійного розвитку в дитині окоміру та твердості руки. Беручи до уваги, що вищезазначений матеріал складається з стильних мотивів, запозичених з кращих зразків декоративного мистецтва, можна сподіватися, що такий матеріал вплине на розвиток естетичного почуття” [1, с. 54].

Як свідчить аналіз архівних документів, на педагогічних курсах батькам пропонували для розвитку творчих здібностей дитини навчати її фігурному кресленню, мета якого полягає в тому, щоб “ознайомити дитину з предметами з креслення та прийомами їх використання, розвинути окомір та технічні навички, привчити до точності, чистоти та охайності, показати естетичний бік креслення” [1, с. 40].

Багато часу дитина проводить вдома. І кожний предмет домашнього побуту впливає на неї, позначається на її смаках. Як вказано в архівних документах, батькам пропонується зберігати малюнки, зроблені дитиною і “коли збереться достатня кількість малюнків, розвішати їх по стінах, на видному місці. Подібні виставки мають дуже важливе виховальне естетичне значення” [1, с. 57].

Одним із засобів розвитку в дитині творчих здібностей батькам пропонувалось, як вважали на педагогічних курсах, використовувати “малювання по пам'яті, яке є одним з кращих виховних засобів розширення духовних сил та розвитку художніх можливостей” [1, с. 54].

Дуже легко організувати в сім'ї також танці дітей під звуки рояля, балалайки чи просто співу дорослих. Любов до рухів, потреба ритмічно рухатись під музику спостерігається в ранньому віці в кожній дитині. Можна з певністю сказати, що для дітей найприродніша форма сприймання музики пов'язана з власними рухами. Ця думка спостерігається в архівних документах Харківської жіночої гімназії К.М. Дранковської, де “навчання танцям проводилось в 1-му, 2-му, 3-му класах” [3, с. 20].

Відвідування дитиною разом з батьками на свята та вихідні дні церкви, участь у спільному церковному співі кривно прив'язують дитину і до батьків і до рідного краю. Також “церковний спів служить задоволенням релігійної потреби як самої дитини, так і її батьків. Він виховує в дитині любов до православного церковного Богослужіння” [1, с. 15].

Особливо великий вплив на дітей у процесі естетичного виховання має, звичайно, особистий приклад батьків. У сім'ї, у якій батьки не читають книжок, не відвідують театр, виставки та музеї, дуже важко культурно виховувати дитину.

Так, в “Докладе Харьковской земской управы губернському собранію 1914г. об організації Народних домов” батькам разом з дітьми пропонували відвідувати Народні доми, які “є громадськими зборами і мають такі завдання:

а) об'єднання місцевих громадських сил та громадське виховання населення;
б) сприяння духовному та фізичному розвитку місцевого населення та задоволенню його потреб у сфері загальних та спеціальних пізнань;

в) вивчення місцевої природи;

Відповідно до завдань у них можуть бути влаштовані:

а) вистави, концерти, вокальні, музичні, танцювальні вечори;

б) дитячі клуби, садки та ясла;

г) вистави та музеї як місцевого, так і загального характеру [4, с. 176].

Висновки. Сьогодні народними домами називаються будинки культури, палаци культури, культурні центри. На наш погляд, це ідеальне місце, де батьки зможуть поширити свої пізнання у сфері естетики, а дитина – відчутти нові враження через єднання з різними видами мистецтва.

Література

1. Об открытии педагогических курсов для приготовления учителей 1893 г. / ДАХО. Ф. № 266. оп. 1 ед. хр. 807.

2. Каталог рекомендованной литературы для сельских библиотек – читалень, составленный отделом народного образования губернской земской управы 1909 г. / ДАХО. Ф. № 304. оп. 1 ед. хр. 2996 дело № 12.

3. Харьковская женская гимназия К.М. Дранковской. 1895–1919гг. / ДАХО. Ф. № 920. оп. 1. ед. хр. 1.

4. Доклад Харьковской губернской земской управы губернському собранію. 1914 г. об організації Народних Домов. 1915 г./ ДАХО. Ф. № 304. оп. 1. ед. хр. 3041.

АМЕЛІНА С.М.

ПЕДАГОГІКА КОМУНІКАЦІЇ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ

Однією з найактуальніших проблем у сфері професійної підготовки фахівців-аграріїв є формування різних видів культури: технологічної, екологічної, інформаційної, комунікативної, зокрема, культури професійного спілкування, що тісно пов'язано з проблемами комунікації. Пошук ефективних шляхів вирішення проблеми формування культури професійного спілкування у студентів вищих навчальних закладів освіти спонукає до вивчення надбань педагогіки комунікації, основні положення якої та їх вплив на процеси навчання й вихо-

вання досліджували В. Брезинка, В. Фішер, Й. Хабермас, К. Шаллер та ін. Проте ще недостатньо досліджено такі аспекти, як місце діалогу в педагогіці комунікації та значення педагогіки комунікації для формування культури професійного спілкування в майбутніх фахівців-аграріїв.

Мета статті – розглянути теоретичні положення педагогіки комунікації і їх використання у процесі формування культури професійного спілкування в студентів аграрних ВНЗ.

Педагогіка комунікації розглядає два рівні. По-перше, комунікація – це процес відображення існування людини серед людей, який слугує для самовизначення людини та певного спрямування її дій. При цьому виникає певне новоутворення – соціальний зміст.

З іншого боку, комунікація – це процес, у якому певний зміст, який уже існує, передається від одного суб'єкта до іншого. К. Шаллер вважає кожен із цих процесів зворотною частиною іншого процесу [8, с. 201].

Ніхто не може уникнути процесу комунікації, тому що співіснування поруч з іншими людьми вже означає участь у процесі комунікації, навіть якщо людина цього не усвідомлює. М. Мерло-Понті вважає, що ми не можемо відступити від цього досвіду “співіснування поруч з іншими у одному світі” [6, с. 79].

Отже, навчання та виховання стають якісно іншими. Це вже не просто передача певних знань, повідомлень, принципів, норм. Під кутом зору педагогіки комунікації вираження певного змісту є невід'ємною частиною особистості самих учасників навчально-виховного процесу, тобто викладачів, вчителів, вихователів, студентів, учнів.

Загальновідомо, що під час комунікації відбувається передача інформації. Але одночасно можуть виникати й певні новоутворення. Інколи виникнення цих новоутворень є неочікуваним для учасників комунікації. Співавторами новоутворень в ідеальному випадку є всі учасники комунікації. Першочерговим завданням педагогіки комунікації було розв'язання загадки виникнення цих новоутворень.

Нас цікавить дослідження виникнення новоутворень, результати якого можна використати у формуванні культури професійного спілкування студентів-аграріїв. Адже новоутворення можуть виникати внаслідок розвитку певної ідеї, співавторами якої стають учасники навчального діалогу. Для того, щоб він був продуктивним, творчим, конструктивним та досягав своєї мети, необхідно знати механізми виникнення новоутворень під час діалогу. На жаль, новоутворення не завжди можуть бути позитивними. Тому потрібно враховувати також аспект “гуманного очікування” [7, с. 223].

Критики педагогіки комунікації вказували на те, що вона не враховувала історичних умов існування суспільства, а тому її положення стосуються тільки ідеально-типової моделі.

Звичайно, коли мова йде про спілкування, потрібно враховувати, що воно завжди відбувається в певній конкретній ситуації на фоні певного суспільства з його усталеними нормами, поглядами тощо. Для кожної людини характерне автентичне самоусвідомлення, але це тільки так звана зовнішня частина самоусвідомлення, оскільки в кожного є також власний досвід, свої побоювання, успіхи та поразки, очікування та надії. Вони належать до глибинної частини самоусвідомлення.

Основними темами будь-якої педагогіки є освіта, виховання, навчання. Тематика педагогіки комунікації включає в себе обидва рівні комунікації й стосується всіх названих сфер. Педагогічна комунікація починається там, “де ми дізнаємося, що створено соціальний зміст у різноманітності його соціальних перспектив, що ми самі більше не в змозі гуманно вирішити проблеми, які виникають у повсякденні” [7, с. 227].

Ні індивідуум, ні суспільство не можуть уникнути переорієнтації та подальшого навчання. Це визнання дуже важливе саме для формування культури професійного спілкування, адже воно не є чимось сталим, якоюсь постійною величиною, що відтворюється. Існують певні норми, але кожен діалог створюється, розвивається та вирішується по-своєму.

У зв'язку з тим, що педагогіка комунікації розглядає навчання як специфічну структурованість окремого суб'єкта, мова йде про комунікацію другого рівня. Кожна людина, що навчається, не може бути виключеною з навчального процесу. Завдання полягає в тому, щоб інтегрувати окрему особу в загальний навчальний процес. Деякі автори вважають, що людину треба розглядати з точки зору її самореалізації під час навчання [8, с. 224]. Спираючись на цей погляд, схилиємось до думки, що людину треба вважати співавтором власної самореалізації. Саме діалог може бути одним із засобів, що сприяють самореалізації.

Навчання вчителем та навчання учня є найважливішими діями в навчальному процесі. Дидактики, починаючи з XVII ст., дотримувались традиційної педагогічної думки, що навчання – лінійний, постійний та кумулятивний процес. Це означає, що таке навчання – презентація, а не передача знань.

Педагогіка комунікації пов'язує навчання з гуманною орієнтацією на дію. Тоді можна розглядати не тільки об'єктивний процес передачі знань, а й те, як суб'єкти цього процесу здійснюють його в міжсуб'єктних відносинах. Слід зазначити, що сьогодні навчання не обмежується тільки передачею знань. Навчаються також “дії”. Спілкування в навчальному процесі, особливо в діалогічній формі, має не просто бути механічною передачею інформації, а спонукати до діяльності, творчості. Навчання має надавати “провокувальні” імпульси (також у вигляді “невпинного потоку інформації”) до розвитку діалогічної співпраці. На думку представників педагогіки комунікації, це є першочерговим завданням майстерності вчителя й викладача в педагогічному аспекті на першому рівні комунікації. Крім того, мають пробуджуватись сумніви, через що у викладача виникають певні труднощі в спілкуванні. Викладач мимоволі потрапляє в складні й суперечливі ситуації, які спонукають його до змін, перегляду власної позиції. Дослідники [6; 7; 9] стверджують, що відносини між тим, хто навчає й виховує, і його учнем та вихованцем є “симетричними за своєю тенденцією”. За таких умов викладач разом зі студентами, орієнтуючись на дію, втілює в життя “соціальний сенс”. Тільки зворотний зв'язок здатен утримати його від зверхнього ставлення до майбутніх фахівців.

Традиційне розуміння навчання стосується другого рівня комунікації, а саме відносин і взаємовпливу між індивідуумом і суспільством. Залежно від змісту мова йде про інформацію, яку одна сторона передає, а інша – сприймає.

Для цього різнонаправленого процесу можна сформулювати деякі правила, тут можна розглядати й аксіоми теорії комунікації.

Представники педагогіки комунікації вважають, що інформація повинна вичерпувати всі можливості, бути різнобічною й нестримуваною. Інформатором не обов'язково повинен бути вчитель чи викладач. Інформатор не повинен приховувати свою точку зору, якою він керується у своєму інформуванні, при виборі інформації. Ця теорія враховує також необхідність сприйняття такої інформації, яка може вплинути на світогляд тієї особи, що звернулась до неї. Тільки так можна уникнути неправильного уявлення про об'єктивність навчального процесу, водночас спонукати слухачів до раціональної комунікації й перейти до комунікації першого рівня, особливо характерної для виховання. Щодо педагогічного виміру комунікації першого рівня, то навчання, яке розуміють не тільки як передачу інформації і її сприйняття, призводить “до таких зрушень, які можна порівняти із землетрусами на рівнині соціальної думки” [8, с. 89].

Педагогіка комунікації пропонує педагогічну теорію, яка, на думку Й. Хабермаса, може вирішити всі проблеми переходу від знання до дії, до самореалізації [5, с. 4]. Після теорії освіти теорія виховання є темою будь-якої педагогічної систематики. Починаючи з XVII ст., виховання розглядали як насадження певної волі, тобто мало маніпулятивний характер. Суспільство доручало вихователю прищеплювати молодому поколінню свої норми. На відміну від авторитарного виховання та чітких ієрархічних відносин між вихователем та вихованцем, педагогіка комунікації розглядає виховання як передачу соціального змісту, гуманну орієнтацію на дію в тенденційно симетричних процесах раціональної комунікації на перехресті індивідуалізації та соціалізації [7, с. 225]. Тут мова йде не стільки про норми, скільки про соціальний зміст, а саме гуманну орієнтацію на дію.

Так, наприклад, агресивність одного з учнів щодо інших не може бути підставою для його звинувачення, а у вихователя немає готового рецепту для цього випадку, як і для всіх інших. Треба розглянути ситуацію, враховуючи всі моменти: від життєвого досвіду учня, його сім'ї до ситуації в країні.

Спираючись на концепцію комунікативної дії Ю. Хабермаса [5], згідно з якою комунікація є базовим соціальним процесом, а тому саме процеси комунікативної раціоналізації життєвих світів створюють структуру суспільства й лежать у його основі, а не виробничі відносини, акцентуємо увагу на перетворювальному потенціалі культури професійного спілкування майбутніх аграріїв.

Подальший розвиток однієї з основних тез педагогіки комунікації, а саме положення про те, що комунікативні відносини не обмежуються простою передачею інформації, знаходимо в багатьох сучасних дослідників. На їхню думку, така комунікація слугує також встановленню та регулюванню відносин між партнерами, активізації опонента й самоактивізації учасника професійного спілкування [2; 3; 4]. Ключовими для формування культури професійного спілкування у студентів аграрних ВНЗ вважаємо погляди Б. Ананьєва, який не тільки підкреслював комунікативну природу навчання, а й розглядав навчальний процес у нетрадиційному ракурсі: “Навчання не є тільки передачею й засвоєнням інформації – знань і правил діяльності. Навчання є також спілкуванням, кому-

нікацією, яка відповідає структурі суспільства і панівному в ньому типу міжлюдських відносин” [1, с. 8].

Педагогіка комунікації спирається на основоположників сучасної науки Декарта та Бекона фон Верулама, які стверджували, що треба відкривати закони природи індуктивним шляхом, виходячи з окремих явищ природи [9]. Коли педагогіка комунікації звертається до комунікації другого рівня, де йдеться про взаємодію між суб'єктами, між індивідумом та суспільством, вона може обійтись чистою формою сучасної науки, її емпірично-аналітичною методологією, орієнтуючись на зразки природничих наук. Тут можна дослідити багато кореляцій, а також виявити причинні взаємозв'язки й відповідно до них побудувати прогнози щодо результатів виховного процесу. Що ж стосується першого рівня комунікації, який є характерним для виховання, то тут обов'язково треба врахувати, що виховання тісно пов'язане з проблематичною соціальною практикою.

Висновки. Певні досягнення педагогіки комунікації знайдуть своє місце у процесі формування культури професійного спілкування у студентів вищих аграрних навчальних закладів, а саме: відсутність лінійності у навчанні, зміна ієрархічних відносин у навчально-виховному процесі, звернення до двох рівнів комунікації, дослідження новоутворень у процесі комунікації, особливості вибору та передачі інформації, можливість самореалізації учасників навчально-виховного процесу.

Література

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б.Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – Вып. 2. – С. 7–9.
2. Балл Г. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г. Балл // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 3–11.
3. Балл Г.О. Діалогічні універсалії сучасного гуманізму / Г. Балл // Гуманітарні науки. – 2001. – № 1. – С. 4–11.
4. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
5. Habermas J. Theorie des kommunikativen Handelns / J. Habermas. – Bd. 2. – Frankfurt a. M., 1982. – 246 S.
6. Merleau-Ponty M. Phänomenologie der Wahrnehmung / M. Merleau-Ponty. – Berlin, 1966. – 332 S.
7. Müller D.K. Der Kommunikation auf der Spur / D.K. Müller. – St. Augustin, 1991. – 206 S.
8. Schaller K. Pädagogik der Kommunikation / K. Schaller. – Annäherungen ; Erprobungen: St. Augustin, 1987. – 357 S.
9. Schaller K. Bildung für die Zukunft. Gefahr und Herausforderung für die Pädagogik / K. Schaller // Bildung für die Zukunft – Zukunft für die Bildung. Hrsg. von Beinbauer, I. M.: Innsbruck/Wien, 1991. – S. 13–39.

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ ДО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Сьогодні стало очевидним, що жити в громадянському суспільстві – це відповідальна справа кожної людини. Маючи особисті потреби, слід визнавати й ураховувати потреби інших, приймати істотні відмінності їхнього способу життя, розуміти їхню мову, уміти знаходити порозуміння та кооперуватися з іншими людьми для досягнення певної мети.

У зв'язку із цим постала потреба глибокого теоретичного осмислення проблем громадянської освіти, що вимагає активізації виховної роботи з формування та розвитку громадянськості майбутніх учителів. Для вирішення цього завдання необхідно забезпечити викладачам педагогічних ВНЗ відповідну підготовку.

Аналіз наукових праць з проблеми громадянськості вчителя та її формування (Т. Демиденко [3], Т. Дем'янюк [4], С. Литвиненко [6], В. Семиченко [8], П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарева [1], О. Рацул [7], А. Троцько [9] та інші) дає підстави свідчити, що досить глибоко розроблено окремі її аспекти, проте відсутні роботи, в яких розглядається питання компетентності викладачів педагогічних ВНЗ щодо виховання в студентів громадянськості.

Мета статті – висвітлити шляхи підготовки викладачів педагогічного вищого навчального закладу до формування в майбутніх учителів громадянськості.

Ефективність громадянського виховання майбутніх учителів залежить від професійної підготовки викладачів, які повинні володіти необхідними громадсько-моральними якостями, професійними вміннями та навичками, а також мати можливість отримувати додаткові знання, необхідні для педагогічної діяльності. Індивідуальні якості викладача часто позначаються на результатах його діяльності, через це в розробленій нами програмі спеціальної підготовки викладачів враховано причини й недоліки професійної підготовки студентів, а також передовий педагогічний досвід громадянського виховання в практиці сучасних педагогічних вищих навчальних закладів. Велику увагу приділено теоретичній підготовці, яка включала знання викладачами особливостей і можливостей здійснення громадянського виховання майбутніх учителів, специфіки та технології формування громадянськості в студентів, а також знання про ефективні форми й методи виховного впливу на майбутніх учителів у процесі їхньої професійної підготовки.

З метою визначення змісту роботи з викладачами із забезпечення їхньої підготовки до формування громадянськості в студентів нами було проведено анкетування, бесіди з викладачами, проаналізовано плани виховної роботи на рівні ВНЗ та академічних груп, вивчено досвід роботи з виховання громадянськості в студентів та педагогічних працівників.

На основі проведених досліджень підготовку викладачів до формування громадянськості майбутніх вчителів початкових класів здійснювали в трьох напрямках:

- активізація громадянської позиції викладачів;
- залучення викладачів у громадянсько орієнтовану комунікативну взаємодію зі студентами;

– теоретико-методична підготовка викладацького складу до впровадження в навчально-виховний процес розробленої моделі формування громадянськості майбутнього вчителя.

Результати опитування допомогли визначити зміст роботи з активізації громадянської позиції викладачів.

Громадянська позиція викладачів активізувалася через:

– вміння здійснювати інтегративний, міжпредметний підхід до завдань громадянського виховання;

– володіння методикою інтерактивних методів навчання;

– здатність викладачів постійно підвищувати свій професійний рівень, добирати програми, навчальні посібники, створювати методичне забезпечення викладання навчальних предметів;

– здійснення особистісного підходу до навчання та виховання студентів, спостереження за цим процесом;

– вміння проводити моніторинг життєдіяльності студентів з метою своєчасного виявлення проблем і суттєво впливати на кінцеву якість освіти та виховання;

– постійну посилену увагу викладачів до здійснення громадянського виховання, що, в свою чергу, вимагає від викладачів знання законодавчої та правової бази, демократичних принципів;

– розширення інформаційного обсягу знань з урахуванням вікових особливостей студентів;

– володіння сучасними формами організації навчальної та виховної діяльності.

У роботі викладачів педагогічного ВНЗ, спрямованій на активізацію своєї громадянської позиції, важливе місце належало правильному добору методів навчання, які мають інтерактивний характер, самовизначенню особистості викладача, позитивній спрямованості на роботу зі студентами, розвиток комунікативної культури, мотивації тощо.

Формуванню громадянськості майбутніх учителів сприяє громадянсько орієнтована комунікативна взаємодія викладача зі студентами. Щоб така взаємодія була ефективною, педагог повинен бути референтною особою для тих, кого він навчає: студенти не лише одержують від нього певну інформацію, але й усвідомлюють її оцінку з позиції громадянськості [7]. Якщо викладач є громадянсько невизначеним, пасивним, це негативно впливатиме на розвиток громадянського світогляду студентів. У цій комунікативній взаємодії педагог повинен бути не лише простим ретранслятором цікавої і патріотично спрямованої інформації, він виступає високосвідомою, високоморальною особистістю, повністю відповідає вимогам до справжнього громадянина нашої держави. У справжнього педагога немає морального права навчати студентів тих якостей громадянина, яких йому бракує.

Ефективній практичній реалізації розробленої нами моделі сприяло оволодіння викладачами технікою суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка забезпечувала єднання та упорядкування зусиль усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямованого на формування громадянськості студентів. Показником суб'єкт-

суб'єктної взаємодії є висока охопленість студентів різними видами навчально-виховної роботи, включеність педагогів і студентів у спільну діяльність, довіра один до одного, творчий доробок усіх учасників педагогічного процесу, налаштованість на високий результат, бажання підтримувати творчі контакти [9].

Дослідження підтвердило, що суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія сприяє позитивним змінам у пізнавальній, емоційно-вольовій і діяльнісно-поведінковій сферах суб'єктів виховного процесу щодо громадянських дій і вчинків майбутніх учителів.

Техніка суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії формувалась і удосконалювалась на тренінгових заняттях, які сприяли розширенню педагогічної компетенції, розвитку комунікативних умінь і навичок встановлювати інтенсивну позитивну міжособистісну взаємодію, вибору засобів оптимізації формування громадянськості як професійно значущої якості майбутнього вчителя.

Тренінгові заняття розроблялись на засадах двосторонньої взаємодії, зворотного зв'язку, ініціативності, активності, добровільності, аналізу й гармонізації відносин з навколишнім.

В організації тренінгових занять ми спиралися на положення про єдність педагогічних знань і дій, враховували особистісні якості, рівень культури, вік, рід занять.

Виявлення негативних тенденцій допомогло врахувати їх і вимоги щодо комплектації груп, які створювались на основі позитивного або нейтрального ставлення один до одного.

Мета тренінгу полягала у використанні наукових і практичних методів, форм, засобів і способів розвитку мотивації, професійного самовдосконалення та зростання, вироблення особистісних якостей, необхідних для впровадження отриманих знань у педагогічну практику.

Завданнями тренінгу були:

- заняття психологічних бар'єрів;
- формування професійно значимих якостей;
- формування методологічної культури викладача;
- ознайомлення з основами педагогічної творчості і майстерності;
- ознайомлення з педагогічними стратегіями, що дають змогу змінити стереотипи в організації громадянського виховання;
- навчання прийомів самовдосконалення, самоконтролю, самоорганізації, саморегуляції.

Реалізація особистісно орієнтованих навчально-виховних технологій у сучасних умовах вимагає зосередження уваги педагогів на інтересах, потребах, можливостях суб'єктів виховної діяльності, спільній взаємодії і її позитивному спрямуванні [4].

Важливими моментами в підготовці педагогів до виховної діяльності полягала в об'єктивній оцінці власних зусиль і можливостей, у формуванні громадянськості студентів тими чи іншими педагогічними засобами, визначенні власної громадянської позиції, стимулюванні до самоосвіти та професійного зростання, роз'ясненні ролі й значущості формування громадянськості в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Теоретико-методична підготовка включала ознайомлення з різноманітними діагностичними, розвивальними та корекційними методиками, з технологіями здійснення громадянського виховання. Організація підготовчої роботи з викладачами базувалась на: основних положеннях Конституції України, Законів України “Про освіту” та “Про громадянство України”, Державної національної програми “Освіта” (“Україна XXI ст.”) [2], Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку Української державності [5].

У процесі педагогічної підготовки викладачів особлива увага приділялась плануванню педагогічного процесу і його здійсненню в умовах педагогічного ВНЗ, визначенню виховних цілей і завдань з формування громадянськості в майбутніх учителів, можливостям навчального процесу щодо вирішення досліджуваної проблеми, залученню студентів до різних видів позааудиторної роботи та участі в органах самоврядування, створення широкої мережі гуртків і клубів, котрі б відповідали інтересам та нахилам майбутніх учителів, вибору доцільних форм і методів роботи, діагностуванню й фіксації результатів формування громадянськості в студентів, а також моделюванню й коригуванню виховних програм, технологій і методик, що використовуються в процесі роботи.

Важливим напрямом теоретичної підготовки викладачів до здійснення громадянського виховання було озброєння їх знаннями про Україну й український народ, на усвідомлення себе спадкоємцями та продовжувачами, виразниками його психології, менталітету, на формування в них чіткої громадянської позиції, патріотичних почуттів, розуміння своєї ролі й місця в побудові Української держави як демократичного суспільства.

Це дало змогу викладачам покласти в основу громадянського виховання студентів педагогічний досвід українського народу, його історико-культурні традиції, духовність, мораль та ідеологію.

Теоретико-методична підготовка викладачів до формування громадянськості в майбутніх вчителів велась за такими напрямками:

- вивчення мотиваційної сфери студента, його індивідуальних особливостей;
- застосування педагогічних діагностик для визначення рівня сформованості громадянськості студентів;
- педагогічна робота з формування основ громадянської поведінки в різних сферах життєдіяльності майбутнього вчителя;
- організація загальних виховних заходів, спрямованих на формування громадянськості студентів;
- використання виховного потенціалу гуртків, клубів, творчих об’єднань та інших позааудиторних інститутів у формуванні громадянськості майбутніх вчителів;
- педагогічна допомога в організації громадянського самовиховання студентів.

У процесі роботи викладачі активно залучались до роботи педагогічних і координаційних рад, методичних об’єднань. Велика увага приділялась проведенню лекцій, практикумів, семінарів для викладачів.

Вирішення завдань громадянського виховання, формування активної громадянської позиції певною мірою залежить від професійності й морального об-

личчя сучасного викладача. У системі роботи викладачів Харківського гуманітарно-педагогічного інституту з вирішення завдань громадянської освіти та виховання використовуються різноманітні форми. Це участь у міжнародних і регіональних науково-практичних конференціях, проведенні лекцій, семінарів, консультацій; робота у проблемних і творчих групах; зустрічі з авторами підручників та навчальних посібників; фестивалі педагогічних ідей; творчі педагогічні ярмарки; майстер-класи; конкурси педагогічної майстерності.

Висновки. Підготовка викладачів педагогічного вищого навчального закладу до формування громадянськості в майбутніх учителів на практиці є складним процесом. Проведене дослідження не вичерпує всіх можливих аспектів розглянутої проблеми. Подальшого дослідження потребують такі напрями: розроблення теоретичних засад та шляхів формування громадянськості майбутніх учителів початкових класів з урахуванням специфіки навчальних дисциплін, що вивчаються, виявлення об'єктивних і суб'єктивних факторів, які впливають на формування громадянськості вчителя.

Література

1. Виховання громадянина. Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : навч.-метод. посіб. / П.Р. Ігнатенко, В.Л. Поплужний, Н.І. Косарева та ін. – К. : ІЗМН, 1997. – 249 с.
2. Державна національна програма “Освіта. Україна XXI століття”. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
3. Демиденко Т. Моделі формування громадянськості / Т. Демиденко // Імідж сучасного педагога. – 2001. – № 7–8. – С. 8–10.
4. Інноваційні технології громадянського виховання учнівської молоді : навч.-метод. посіб. / Т. Дем'янюк та ін. – К. : НМЦ серед. освіти МОН України, 2003. – 263 с.
5. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Освіта України. – 2001. – № 32. – С. 6–7.
6. Литвиненко С.А. Соціально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя / С.А. Литвиненко. – Рівне : РДГУ, 2004. – 303 с.
7. Рацул О.А. Громадянське виховання на сучасному етапі: проблеми становлення та розвитку / О.А. Рацул // Пед. науки ; Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка. – 2002. – Вип. 41. – С. 131–133.
8. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності / В.А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
9. Троцько Г.В. Роль громадянського виховання в підготовці майбутніх вчителів / Г.В. Троцько // Наук. зап. каф. педагогіки : зб. наук. пр. ; Харк. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. – 2001. – Вип. 6. – С. 241–250.

БАРЛІТ О.О.

ПРОЕКТУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦЯХ О. ГЕРДА (1841–1888 РР.)

Сучасне звернення освіти й педагогіки до надбань попередників є актуальним не тільки тому, що зростає необхідність залучення до педагогічних інновацій національно-громадянських проектів минулого, а й таких досліджень, що були пов'язані з визначенням концептуальних засад ставлення учнів до світу, зокрема до природного середовища.

Велику увагу цій проблемі приділяв видатний педагог і освітянин О. Герд (1841–1888 рр.). Працюючи на різних посадах (викладачем у недільних школах і гімназіях, директором виховної колонії для малолітніх правопорушників (поблизу Петербурга), директором жіночої гімназії, лектором з природознавства для населення, експертом з навчальної частини Петербурзької міської училищної ради), він наголошував на необхідності виховання любові до природи. О. Герд, як основоположник методики викладання природознавства, один із зачинателів еволюційно-біологічного напрямку в шкільному курсі природознавства, відіграв значну роль у поширенні вчення М. Дарвіна. Він вимагав викладати природознавство на матеріалістичній основі, рекомендував спостереження за природою, екскурсії, лабораторно-практичні роботи тощо.

У праці К. Ахіярова, присвяченій дослідженню творчої спадщини О. Герда, наголошено на тому, що він та інші педагоги – автори оригінальних посібників з методики викладання природознавства, в яких обґрунтовано організацію навчальної діяльності школярів з урахуванням взаємозв'язку наукових знань і емоційного сприйняття природних об'єктів і явищ, розвинули й узагальнили ідеї К. Ушинського щодо спілкування дитини з природою [1].

Мета статті – розкрити основні положення проектування екологічної освіти, які концептуалізував видатний вітчизняний педагог – О. Герд.

Певний внесок О. Герд зробив у вирішення проблеми формування світогляду в процесі вивчення природи: він першим запровадив у навчальний процес успішний досвід створення самостійного навчального курсу з природознавства для початкової школи; розробив систему вивчення природи в початкових класах, яка не втратила свого методичного значення і в наш час; уклав посібник “Світ божий” для учнів других-третьох класів.

Перша частина посібника – “Земля, повітря та вода” – була розрахована на учнів другого року навчання, друга ж частина – “Рослини, тварини, людина” – на школярів третього року навчання. О. Герд вважав, що перш ніж знайомити дітей зі світом рослин і тварин, необхідно ознайомити їх із предметами та явищами неживої природи, оскільки закон еволюції природи не може бути усвідомлений учнями без розуміння взаємозв'язків між неорганічним і органічним світом, які пов'язують живу й неживу природу воедино. Рослини і тварини О. Герд вперше розглядав у зв'язку з їх пристосуванням до середовища, тобто в екологічному аспекті.

О. Герд критикував формально-пояснювальний підхід, що панував на той час у більшості шкіл. Замість старих методів учений пропонував такі, що розвивають у дитини пізнавальний інтерес, спостережливість, самостійність мислення. Екскурсії, практичні й дослідні роботи учнів, на його думку, “повинні озброїти дітей практичними вміннями взаємодії з природними об'єктами, які могли б використовуватись не лише в процесі навчання, а й після нього” [1, с. 7–8].

О. Герд був одним з перших методистів, який обґрунтував еволюційно-біологічний напрям у викладанні природознавства. Згідно з його позицією, у процесі вивчення природознавства у школярів слід розвивати світогляд, який базувався б на досягненнях прогресивної наукової думки, а саме вченні про саморозвиток світу. Він був також видатним педагогом – вихователем, організував колонію

для перевиховання дітей-правопорушників. Пізніше деякий час виконував обов'язки інструктора й наставника вчителів у їх повсякденній роботі в школі.

Науковець уклав методичні рекомендації для вчителів і декілька підручників для початкової та середньої школи. Його книги зробили значний внесок у викладання природознавства. Краще з його методичного доробку й сьогодні привертає до себе увагу освітян.

Досить відомими і поширеними були праці О. Герда “Світ Божий” та “Предметні уроки”, у яких автор намагався привернути увагу народних вчителів до необхідності вивчення рідного краю. На VI з'їзді російських природознавців і лікарів у 1879 р. він виступив перед великою аудиторією з доповіддю на цю тему. Народні вчителі, на думку О. Герда, повинні стати посередниками між наукою й народом: “З природи отримує російський народ свої перші знання, у вивченні природи – основа подальшого матеріального та духовного розвитку”.

Аналізуючи діяльність О. Герда, відзначимо її здобутки.

1. Він схарактеризував догматичний і дедуктивний методи, визнав їх незадовільними, адже при їх застосуванні учні лише зачували матеріал, а їхня свідомість і активність були низькими; зауважив, що учні механічно зачували матеріал, а не здобували знання, це абсолютно не сприяло розвиткові інтересу й вихованню любові до природи.

2. Він вважав, що разом зі словом учителя слід використовувати наочність. Порівняння об'єктів теж є необхідним для вивчення нового. Поняття загальної класифікації необхідно подавати після того, як вивчено достатню кількість матеріалу, а не спочатку, як це робилось за дедуктивного методу.

3. Він зауважував, що в системі Любена природничі науки не пов'язані між собою, а отже, не можуть допомогти виробити цілісний світогляд. “Невже природа не являє собою нічого, крім ознак? – писав О. Герд. – Якби це було так, то не знайшлося б людини, яка полюбила б природу” [2, с. 11]. Велика кількість зовнішніх описів, на його думку, змушувала до того ж таки механічного зачування предмета. Ці описи містили лише непотрібні для учнів факти: перелік листочків, тичинок, рук, ніг, пальців тощо.

4. Безідейність Любенівського напряму, з погляду О. Герда, нічим не можна виправдати, тим більше в другій половині XIX століття, коли з'явилося еволюційне вчення Ч. Дарвіна. Основне завдання природничих наук О. Герд вбачав у розвитку матеріалістичного, еволюційного світогляду. Він вважав, що природознавство має не тільки вчити, а й виховувати.

5. Він вважав, що треба вивчати природу, а не книги про неї.

6. Він хотів допомогти учням сформуванню певний світогляд, який, на його думку, може постати як результат систематичного вивчення предметів природничого циклу.

7. Він сформулював нові положення в галузі методики викладання природознавства й запропонував увесь курс природничих наук перебудувати на основі еволюційно-біологічних положень, враховуючи зв'язок організму з довкіллям.

О. Герд розглядав природу як єдине ціле, де все перебуває у взаємозв'язку. Вчений зауважував, що “тварину необхідно розглядати в зв'язку з усіма обставинами, рослини – у зв'язку з ґрунтом, на якому вони зростають, тому насампе-

ред слід ознайомлювати дітей з мінеральним царством, певним чином настільки, наскільки це необхідно для повних спостережень над рослинами”. Починаючи вивчення життя рослин, дитина повинна вже знати ґрунти та їхні властивості, вміти визначати відносну кількість чорнозему, піску, глини в певному запропонованому ґрунті, щоб зрозуміти залежність рослин від умов ґрунтів. Цю залежність зоології від ботаніки, ботаніки від мінералогії ми вважаємо основною умовою для визначення порядку викладання окремих природничих наук, а між тим на них не звертають ніякої уваги. Дітей ознайомлюють із зовсім непов’язаними між собою відомостями, через що вони поступово втрачають інтерес до предмета, а це в жодному разі не сприятиме формуванню правильного загального погляду на природу як на дещо ціле.

8. За О. Гердом, все живе слід вивчати в розвитку, у зростанні. Вчений вважав, що в школі слід організовувати різноманітні спостереження за живим організмами, а саме за їх розвитком. При вивченні ботаніки О. Герд рекомендував учням висаджувати різні рослини й спостерігати за ними. Для занять із зоології він пропонував мати в школах акваріуми. З самого початку, на думку педагога, слід давати учням такий живий матеріал, який би вони могли використовувати в подальшому житті.

9. Він був першим педагогом, який порушив питання про організацію живих куточків у школі та вдома (термін “живий куточок” тоді ще не використовували). Також учений вказував на необхідність спілкування учнів з живою природою.

10. Він намагався розробити курс природознавства в середній школі на принципах еволюційного вчення. Як переконаний еволюціоніст, перекладач праць Ч. Дарвіна, він поставив собі за мету підготувати учнів до поступового сприйняття всього вчення впродовж усього шкільного курсу природознавства, а в останньому класі узагальнити цей матеріал і безпосередньо ознайомити учнів з поглядами Л. Ламарка і Ч. Дарвіна. Таким чином, вчений розраховував сформувати в учнів, що закінчують навчання в середній школі, “правильний”, тобто матеріалістичний світогляд.

Розв’язати це завдання автор пропонував кількома способами.

По-перше, увесь курс, починаючи з неживої природи, необхідно будувати в еволюційній послідовності.

По-друге, при вивченні окремих предметів дотримуватися порядку – від нижчих до вищих. Курс середньої школи слід завершувати особливим предметом, який О. Герд назвав “історією землі”. Однак це не курс геології, як можна було подумати, а короткий курс дарвінізму, розроблений на матеріалі попередніх років, до якого вводяться елементи геології та космографії. Цей курс охоплював такі питання: виникнення небесних світил; виникнення сонячної системи; створення Землі; розвиток рослин і тварин у їх історичній послідовності. При цьому учні повинні були ознайомитися з поглядами Ліннея, Кюв’є, Лайєля, з теорією Дарвіна.

11. О. Герду належить також думка про застосування в процесі викладання ботаніки та зоології такого принципу розподілу матеріалу, який дістав назву монографічного й ґрунтується на різноманітних тлумаченнях навчального матеріалу, зіставленні різних поглядів тощо. На думку вченого, у курсі середньої школи основою вивчення мають стати деякі типові форми тварин і рослин,

конкретні об'єкти, а не загальні порівняльно-анатомічні характеристики. У минулому цей принцип допомагав уникати перевантажень, робив заняття з ботаніки та зоології більш конкретними.

О. Герд вважав, що методика викладання природничих наук є недосконалою і над нею слід працювати.

У той час скрізь у школах домінувало догматичне навчання: відомості подавалися в готовому вигляді з підручника, і було добре, якщо їх повідомляв учитель. Учень не виявляв активності. Зміст курсу обмежувався однією класифікацією. Порядок викладання – від загального до часткового. Характеристики класів, родів, родин, видів базувалися переважно на переліковій відмінних зовнішніх ознак.

Звичайно, таке викладання не могло зацікавити учнів: природа залишалась для дітей чужою, внаслідок чого з'являлася "...байдужість і до науки, і до природи" [3, с. 8].

О. Герд, проаналізувавши основні положення щодо використання індуктивного методу викладання (метод Любена), дійшов таких висновків: "Починай з природних тіл рідної країни й завершуй тілами віддалених країн. Обирай переважно тіла, які характерні своєю будовою чи іншими особливостями; між тим, подбай, щоб дитина ознайомилась з тілами, що мають практичне значення. Починай зі спостережень, найлегших для дитини. Відкривай тіла так, щоб учень бачив у кожному курсі дещо ціле, в наступному – продовження попереднього. Починай зі спостереження над окремими об'єктами і поступово підводь дітей до узагальнення. Давай дітям природні тіла в руки; нехай вони їх розглядають, описують і класифікують. Відновлюй спостереження якнайчастіше. Дай дітям можливість самостійно робити досліди та спостерігати за природними об'єктами" [3, с. 9].

Особливу увагу вчений приділяв визначенню мети вивчення природничих наук. "Але є мета, яка досягається лише засобами істинного природничо-історичного викладання, саме яку я і називаю метою викладання природничих наук, – це є людський світогляд, який я вже визначив як радісне усвідомлення приналежності до земної Батьківщини. Земля з її силами, природними явищами й штучними є для нас у цей час тим, що ми називаємо природою, і ця природа є нашою Батьківщиною, у якій бути чужими шкідливо й соромно кожному. Вивчення прекрасної природи землі, нашої батьківщини є нашим найближчим обов'язком". І надалі вчений уточнював: "Правильний світогляд, пізнання життя та єдності природи – мета дійсно висока. Людина, що не усвідомила поняття про природу як про єдине ціле, про землю, як про живий організм, не має права вважати себе цілком розвиненою" [3, с. 13].

Щодо змісту освіти, то вчений вказував на те, що предмети викладаються з найбільш нецікавого боку, тому наука видається учневі нескінченною низкою уроків, зміст яких зводиться до перелічування ні до чого не придатних фактів: переліку пелюсток, тичинок, різців, ікл, пальців тощо. Такий спосіб викладання не може ні розвивати спостережливість, ні виховувати любов до природи, ні сприяти розумовому розвитку учнів [3, с. 17].

Отже, О. Герд визначив основні положення нової програми з природознавства, які включали такі думки:

1. “Метою курсу природознавства в загальноосвітньому закладі є формування в учня певного світогляду, відповідно до сучасного стану природничих наук.

2. Світогляд у жодному разі не повинен нав’язуватися учневі, він має сформуватися як природний висновок до всього курсу. Досягти цього можна лише за умови цілеспрямованої розробки останнього, якщо викладання навчального матеріалу з природознавством буде відбуватися в природній послідовності.

3. З метою усвідомлення учнями єдності природи, крім пристосування для цього всього курсу природознавства, в останньому класі загальноосвітнього закладу слід ввести короткий курс історії землі, у якому, на основі здобутих раніше знань, знайомити учнів з основами теорії еволюції, тобто поступового прогресивного розвитку від однорідного до різнорідного, від простого до складного як у неорганічному світі, так і в органічному.

4. Збагачуючи розум учнів постійним розширенням узагальнень і йдучи до вільного світогляду, викладання природознавства повинно разом з тим розвивати в учнів інтерес до науки й потребу в подальшому, самостійному розширенні набутих в освітньому закладі знань.

5. Реальна в цей час мета – розвиток в учнів здібностей розпізнавати, описувати та порівнювати тіла – не тільки повинна бути в програмах з природознавства, але й має розширитися до того, щоб навчити дітей розумно спостерігати, самостійно розв’язувати в природі прості завдання. Цьому сприяють правильно організовані, сплановані геологічні та біологічні екскурсії, постійні (з другого до шостого класу) практичні роботи з вивчення будови та життя рослин і тварин, з визначення об’єктів з усіх трьох царств природи, а також самостійне розв’язування природничо-історичних завдань, що постійно змінюються. Усе це повинно, звичайно, сформувавши в учнів і практичні вміння для самостійних занять після закінчення освітнього закладу” [3, с. 21].

О. Герд зауважував, що педагогіка минулого не звертала уваги на цілі періоди дитячого життя: перші роки віддавала випадку, а щодо інших – піклувалася лише про те, щоб виховувати дитину в межах чітко окресленої формули. Сучасна ж педагогіка намагається впливати на вихованця з першої ж хвилини його існування, й усі свої прийоми узгоджувати із законами природного розвитку дитини.

“Шкільне навчання в тому вигляді, у якому воно починається зараз, не відповідає духовному розвиткові дитини при її вступі до школи. Кожен уважний учитель бачить, що цей процес для дитини є важким, і майже всіх, хто виявляє співчутливе ставлення до дитячого життя, вражає суворі необхідність підкорювати живу дитину вузьким формам шкільного навчання без будь-якої попередньої підготовки. Дитина потребує пізнання живого, рухливого, а вчитель дає їй мертві букви або початкові знання, між засвоєнням яких і подальшим використанням – тривала й складна для дитини праця” [4, с. 138–139].

Вчений зазначав, що “людина з тонкими зовнішніми відчуттями має великі переваги перед людиною з недосконалими почуттями. Вона, безперечно, глибше усвідомлює все, а тому й працює краще, з усього бере лише корисне, цікавиться тим і бере участь там, де інша людина залишається зовсім байдужою.

Дикуни створені природою так само, як і ми. Але, постійно оточені небезпекою, вони змушені за допомогою вправ розвивати свої органи чуття значно більше, ніж цивілізовані народи, а тому для них характерні незвичайно гострий зір, тонкий слух і нюх. Степові народи розрізняють людину й тварину на відстані декількох верст; лісові народи вирізняють крик тварин на такій відстані, на якій мандрівник не чує жодного звуку. Таким же розвиненим є у них і нюх” [4, с. 148–149].

Висновки. Задовго до появи моделей сучасної екологічної освіти О. Герд визначив основні складники проектування процесу формування етико-естетичного ставлення учнів до природи. Він розробив комплекс методологічних, теоретичних і методичних засад використання природознавства в процесі формування ціннісного, цілісного розуміння природи на основі саморозвитку дитини, природокультуровідповідності, послідовного світоглядного зростання внутрішньоособистісної активності, спрямованої на єднання з усім світом, природою. Учений концептуалізував алгоритм інтеграції природознавства у формування етики відповідальності щодо довкілля, що знайшло своє відображення у створених ним методиках викладання природознавства й підручниках “Короткий курс природознавства”, “Предметні уроки в початковій школі”, “Підручник зоології”, “Підручник географії”, “Підручник мінералогії” тощо, в яких висвітлено важливі проблеми вивчення природознавства в школі.

Звичайно, розкрито далеко не всі проблеми багатогранної спадщини видатного педагога, у подальших дослідженнях є необхідність розглянути розробку ним методик використання етико-естетичних, культуровідповідних чинників формування екофільної традиції в учнів.

Література

1. Ахияров К.Ш. Экологическое образование: опыт, прогнозы / К.Ш. Ахияров, Т.И. Петрова, Л.Г. Наумова. – Стерлитамак : Стерлитамак, 2001. – 139 с.
2. Герд А.Я. Значение наглядности при обучении детей дошкольников : статья для педагогов “дошкольников” / А.Я. Герд // Избранные педагогические труды / [под ред. Б.Е. Райкова]. – М. : АПН РСФСР, 1953. – С. 10–21.
3. Герд А.Я. О курсе естественных наук в средних учебных заведениях / А.Я. Герд // Избранные педагогические труды / [под ред. Б.Е. Райкова]. – М. : АПН РСФСР, 1953. – С. 7–28.
4. Соннова М. Естетико-екологічна освіта підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / М. Соннова. – Х., 1994. – 17 с.

БЕЛЬМАЗ Я.М.

ЗМІСТ ПОРТФОЛІО ВИКЛАДАЧА ВНЗ

Портфоліо викладача – це певний етап професійного розвитку. У широкому розумінні метод портфоліо може використовуватися для будь-якої практично-результативної діяльності. Портфоліо – це систематичний і спеціально організований збір доказів, який служить засобом системної рефлексії на власну діяльність та презентації її результатів в одній або більше галузях для поточного оцінювання компетентностей чи конкурентоспроможності на ринку праці.

Потреба у використанні методу портфоліо в освіті, зокрема у вищій, виникла через підвищення вимог до якості освіти. В Україні цей метод перебуває на стадії апробації, проте в США портфоліо вчителів активно використовується у великій кількості вищих навчальних закладів.

Отже, *мета статті* – проаналізувати можливий зміст портфоліо викладача вищої школи, запропонований американськими педагогами.

Коли викладач ставить перед собою завдання щодо створення власного портфоліо, обов'язково виникає питання щодо структури та змісту портфоліо. Загальноприйнятої, єдиної для всіх моделі портфоліо немає: портфоліо викладача – дуже індивідуальна справа, чималу роль відіграє і специфіка навчальної дисципліни тощо. Але все ж є загальні елементи, компоненти портфоліо.

Американські вчені мають свій погляд на вирішення цього питання, зазначаючи, що зміст викладацького портфоліо певною мірою залежить від мети його використання – зробити висновки щодо професійних якостей викладача чи вдосконалити викладання. І хоча ці дві мети обидві є важливими і виправданими, спостерігається напруження між формувальною та підсумковою метою при створенні портфоліо викладача. Дж. Мюррей (Murray) висловлює побоювання, що у випадку, коли портфоліо використовується для оцінювання викладача, сам викладач може опинитися у не вигідному становищі через правдиву презентацію та рефлексію своїх слабких сторін. Проте, не висвітливши проблеми, неможливо їх вирішити [4, с. 38].

К. Вольфе-Квінтеро (Wolfe-Quintero) і Дж. Дін Браун (Dean Brown) у своїй статті зазначають, що інформація, яка представлена в портфоліо, має бути презентабельною та добре організованою. Вони пропонують наслідувати двом основним принципам при розробці портфоліо:

1. Уникати розмитості та перенасичення інформацією.
2. Уникати презентації різноманітної інформації, яку неможливо інтерпретувати.

Викладачі мають презентувати зразки своєї роботи з чітким, зрозумілим і рефлексивним поясненням [10, с. 25].

Дж. Мюррей пропонує такий зміст портфоліо викладача вищої школи:

1. Філософія освіти, тобто своє бачення того, як відбувається процес навчання і викладання.
2. Положення про основні функції та обов'язки викладача вищої школи.
3. Загальні цілі.
4. Відповідність між обраними стратегіями викладання та філософією освіти і загальними цілями.
5. Документація щодо ефективності викладання та рефлексія своєї діяльності.
6. Підсумок щодо результатів виконання плану професійного розвитку (якщо такий був).
7. Оновлений план професійного розвитку [5, с. 23–24].

Філософія викладання, тобто власне бачення процесу навчання та викладання є обов'язковим компонентом портфоліо американського викладача ВНЗ [6; 7]. У педагогічній літературі можна знайти інші назви цього феномену: структурні / загальні положення (framing statement) [2], рефлексивні положення

про цілі викладання (reflective statement of teaching goal) [1] тощо. Яку б назву не мав цей феномен, викладачі вищої школи обов'язково мають проаналізувати своє розуміння викладання та навчання, для чого вони мають обміркувати такі положення:

- 1) переконання про те, кому необхідна вища освіта;
- 2) переконання про функції вищої освіти в сучасному суспільстві;
- 3) переконання про те, як люди вчаться;
- 4) переконання про найефективніші методи викладання;
- 5) переконання про роль конкретної навчальної дисципліни для студентського майбутнього [5, с. 28].

Інші компоненти, що входять до портфолію, тим чи іншим чином, мають підтримувати переконання викладача щодо основних положень про навчання і викладання. Головна цінність портфолію, на думку Дж. Мюррея, коріниться у розумінні професорів і викладачів сутності викладання та навчання. Відповідні переконання та розуміння породжують відповідні дії, тобто певні переконання формують певну поведінку, а іноді така рефлексія допомагає переглянути свої позиції щодо викладання та навчання. Описуючи свою філософію освіти, викладачі починають чіткіше розуміти професійні цінності та особливості методів і прийомів викладання та навчання у вищій школі.

У наступному розділі портфолію описуються курси, які викладаються, рівень знань студентів, з якими викладач працює, основні функції та обов'язки педагога.

Загальні цілі, конкретизуючи завдання для кожного курсу, безпосередньо пов'язані з філософією освіти. Взагалі основні цілі пов'язані зі специфікою навчальної дисципліни, із загальною навчальною програмою, із власними сподіваннями і бажаннями студентів. Всі вищезазначені фактори впливають на те, як і чому навчає професор. До цього ж розділу можна включити вміння та навички студентів після закінчення певного курсу, міркування з приводу змісту, методології курсу, їх відповідності власному баченню.

Зміст цього розділу також певною мірою залежить від студентського контингенту та їхньої мотивації. Наприклад, викладачі змінюють підходи до викладання, якщо працюють з менш підготовленими студентами. Цілі викладання також будуть змінюватись залежно від того, є навчальний предмет профілюючим чи ні. До цього розділу може бути включена навчальна програма з поясненнями, роздавальний матеріал, завдання, які використовуються в аудиторії, зразки кращих студентських робіт. Важливо, щоб документи, які подано в портфолію, були надані через призму філософії освіти, загальних цілей навчання та завдань конкретної навчальної дисципліни, з поясненнями, чому саме так, а не інакше, чому представлені саме ці документи, а не інші.

Наступний розділ портфолію може бути присвячений аналізу того, як власні стратегії навчання і викладання співвідносяться з викладанням конкретної дисципліни, тобто залежно від власного бачення найефективніших шляхів викладання можуть бути подані завдання з тієї чи іншої дисципліни.

Якщо портфолію створюється для вдосконалення викладання, воно обов'язково має включати в себе інформацію, що підтверджує ефективність викладацької діяльності.

Дж. Мюррей пропонує такі компоненти, що відображають ефективність викладання:

- результати тестів на початку курсу та після його закінчення;
- оцінки успішності студентів;
- судження студентів або колишніх студентів стосовно викладача та його курсу;
- якщо курс пов'язаний з дисциплінами, які вивчаються після нього, то судження викладачів, які читають ці дисципліни;
- нагороди, отримані за викладання;
- звіти від роботодавців колишніх студентів;
- результати випускних екзаменів студентів;
- анотовані копії випускних робіт, проектів, екзаменаційних робіт студентів;
- інформація від колег, які відвідували заняття;
- інформація від колег, які рецензували навчальну програму та навчальні матеріали;
- інформація від колишніх студентів;
- інформація від адміністрації ВНЗ [6, с. 171].

Проте, окрім вищезазначеної інформації, портфоліо обов'язково повинно мати рефлексивні судження, тобто міркування власне викладача стосовно тих чи інших даних, спроба визначити причини успіхів та невдач тощо.

Суть рефлексії полягає у фіксації успіхів та труднощів, які виявляються на практиці. Рефлексія базується навколо з'ясування т. зв. точок опори – уже існуючих знань, навичок, які дають змогу досягти успіхів у межах портфоліо-технології і точок зростання – дефіцитів та труднощів, які гальмують досягнення запланованих результатів.

Рефлексія дає змогу перевести результати практичної діяльності у досвід для його подальшого використання.

І останній розділ, запропонований Дж. Мюрреем, план професійного розвитку викладача ВНЗ. Як правило, кожен викладач визначає сам, чого йому не вистачає, що необхідно розвивати тощо. Однак більшість професорів і викладачів, особливо молоді фахівці, потребує допомоги. Як зазначає Р. Еджертон (Edgerton), молоді викладачі, володіючи достатнім запасом теоретичних знань, зовсім не готові застосувати їх на практиці. У цьому випадку необхідна допомога більш досвідчених колег. Коледжі та університети мають створити необхідні умови для вдосконалення навчання та викладання [3, с. 2].

Американські вчені, які займаються проблемами вищої школи, пропонують різний набір компонентів портфоліо викладача.

Так, згідно з поглядами Дж. Мюррея, портфоліо може бути побудоване навколо таких шести тем:

1. Що викладає педагог:
 - список курсів (дисциплін), які викладає педагог;
 - описання стандартів з кожної дисципліни;
 - рефлексія щодо цілей, завдань кожного курсу (зміст та вміння і навички студентів).

2. Кого навчає викладач:

- характеристика студентів;
- стиль навчання студентів;
- мотивація відвідування курсу.

3. Цілі навчання:

- цілі студентів;
- місія університету та її зв'язок з метою курсу;
- цілі факультету і кафедри;
- перелік знань, умінь та навичок студентів після проходження курсу.

4. Документація щодо стратегій викладання:

- зразки вправ, контрольних та екзаменаційних робіт;
- техніки, які використовуються для оцінювання стилів навчання студентів;
- навчальні матеріали з дисципліни;
- список стратегій викладання, які використовуються педагогом;
- науково-дослідні методи, які використовуються у роботі зі студентами;
- стратегії та методи оцінювання студентів.

5. Оцінювання ефективності викладання (компоненти були описані вище).

6. План удосконалення викладання:

- результати навчання студентів попереднього і поточного навчального року у порівнянні;
- список літератури з проблем педагогіки, психології, методики, який планується опрацювати;
- звіт про результати професійного розвитку, зроблений на основі самооаналізу;
- звіт про діяльність, спрямовану на професійний розвиток в межах університету;
- список власних публікацій з проблем вищої школи;
- описання застосованих нових стратегій викладання [6, с. 171].

Ф. Урбах (Urbach) пропонує сім сфер, навколо яких може бути побудоване портфоліо викладача:

1. Що викладати.
2. Як викладати.
3. Зміни у викладанні.
4. Відповідність академічним стандартам.
5. Враження студентів про викладання.
6. Прагнення до вдосконалення викладацької діяльності.
7. Оцінювання викладання колегами [9].

Л. Браскамп (Braskamp) та Дж. Орі (Ory) пропонують ще більш детальніший перелік складових портфоліо викладача вищого навчального закладу.

I. Ролі, функції, цілі:

- інформація про функції та обов'язки викладача;
- положення про цілі викладання та підходи до викладацької діяльності, що ґрунтуються на самооаналізі та рефлексії;
- список курсів, які викладає педагог, з кількістю студентів;
- список студентів, що виконують наукову роботу під керівництвом даного викладача.

II. Анотовані матеріали до навчального курсу:

- навчальна програма;
- опис курсів, з детальним змістом, завданнями, методами навчання та процедурою оцінювання студентів;
- список літератури з навчальної дисципліни;
- опис використання комп'ютерних та інших новітніх технологій у навчальному процесі;
- не видані навчально-методичні матеріали.

III. Документація щодо навчання студентів:

- контрольні та екзаменаційні роботи, включаючи пробне та підсумкове тестування;
- лабораторні та робочі зошити студентів;
- студентські творчі роботи, есе, проекти тощо;
- публікації студентів;
- відео- та аудіозаписи інтерв'ю зі студентами;
- звіти керівників практики тощо.

IV. Оцінювання викладання:

- підсумкове оцінювання викладання студентами, включаючи рейтинг викладача, письмові коментарі студентів стосовно викладацької діяльності конкретного педагога;
- результати опитування студентів після закінчення курсу;
- листи від студентів;
- коментарі від деканів факультету та завідувачів кафедрами про викладацьку діяльність викладача;
- відгуки колег, які відвідували заняття або були рецензентами навчально-методичних матеріалів.

V. Внесок у діяльність навчального закладу або професійну діяльність:

- участь у професійних комісіях чи комітетах;
- внесок у розвиток студентської спільноти;
- допомога колегам у їх викладацькій діяльності;
- огляд підготовлених до друку підручників;
- наукові публікації;
- робота над удосконаленням та укладанням навчальних програм;
- дані про отримання коштів (грантів) або обладнання для лабораторій, розвитку програм тощо.

VI. Діяльність, спрямована на вдосконалення навчання:

- участь у конференціях, семінарах, професійних нарадах, присвячених проблемам викладання та навчання у вищій школі;
- розробка нових курсів;
- використання нових методів викладання та підходів до оцінювання студентів;
- оцінювання;
- підготовка підручників, навчальних матеріалів тощо;
- описання проектів удосконалення навчання, які розроблені або вже втілюються у життя.

VII. Нагороди та визнання:

- нагороди за ефективне викладання від факультету, коледжу, університету;
- нагороди за ефективне викладання від професійної спільноти;
- запрошення провести семінар, майстер-клас, написати статтю;
- запити щодо порад з проблем викладання від комітетів і різних організацій [1].

Б. Шоре (Shore) надає список з 49 пунктів, які можуть складати зміст портфолію викладача, об'єднаних у такі групи: результати ефективного викладання, інформація від себе, опис кроків для оцінювання та вдосконалення викладацької діяльності, інформація від інших (студентів, колег, інших джерел) [8].

Висновки. Таким чином, портфолію – це підбір документів і артефактів, створених у процесі підготовки до викладацької діяльності, власне викладання та рефлексії.

Зміст портфолію викладача вищої школи залежить від мети розробки даного портфолію та його подальшого використання, тобто структура портфолію має бути адекватною цілям його створення та застосування. Отже, перед розробкою портфолію викладачу важливо знати, яким чином можна його застосувати. Кожного разу при розробці структури портфолію для конкретного призначення, слід не лише використовувати знання про вже існуючі структури портфолію, а й підключати творчість та гнучкість мислення. Єдиним обов'язковим компонентом портфолію викладача американського вищого навчального закладу є своє власне розуміння процесів навчання і викладання, тому що власна філософія освіти впливає на форми, методи, прийоми, які використовує педагог у своїй діяльності та допомагає окреслити перспективний план професійного розвитку.

Література

1. Braskamp I.A. Assessing faculty work: enhancing individual and institutional performance / Higher and adult education series / I.A. Braskamp, J.C. Ory. – San Francisco : Jossey Bass, 1994. – 333 p.
2. De Fillips D.C. Professional portfolios: the New York college model for faculty development, evaluation and rewards, achievements and aspirations: a case study / D.C. De Fillips. – Jamaica, N. Y. : York College, 1993.
3. Egerton R. Melange / R. Egerton // Chronicle of higher education. – 20 April, 1988. – P. B2.
4. Murray J. Why teaching portfolios? / J. Murray // Community college review. – 1994. – № 22. – P. 33–43.
5. Murray J.P. Successful faculty development and evaluation: The complete teaching portfolio / John Murray. – Washington: The George Washington University, 1997. – 144 p.
6. Murray J.P. The teacher portfolio: a tool for department chairpersons to create a climate of teaching excellence / J.P. Murray // Innovative higher education. – 1995. – № 19. – P. 163–175.
7. O'Neil C. Recording teaching accomplishment: a Dalhousie guide to the teaching dossier // C. O'Neil, A. Wright. – Halifax, Nova Scotia : Dalhousie University, 1992.
8. Shore B.M. The teaching dossier: a guide for its preparation and use / B.M. Shore et al. – Montreal : Canadian Association of University Teachers, 1988.
9. Urbach F. Developing a teaching portfolio / F. Urbach // College teaching. – 1992. – № 40 – P. 71–74.
10. Wolfe-Quintero K. Teacher portfolios / K. Wolfe-Quintero, J.D. Brown // TESOL Journal. – 1998. – V. 7. – № 6. – Winter. – P. 24–27.

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ДИВЕРСИФІКАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В умовах кризи розвитку європейського й національного ринків інтелектуальних послуг учені виділяють як найбільш актуальну проблему підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, що, насамперед, пов'язується із придбанням ними після закінчення вузу особливої професійної характеристики особистості – конкурентоспроможності. У зв'язку із цим останніми роками значно активізувалися дослідження, що стосуються пошуку необхідних, достатніх і більш ефективних педагогічних умов, що забезпечують успішну реалізацію даної мети.

Проблема підготовки конкурентоспроможного перекладача перебуває сьогодні в ряді найважливіших педагогічних проблем, що вимагають серйозного вивчення й рішення в умовах диверсифікації вітчизняної вищої професійної освіти та її подальшої модернізації. Її актуальність зумовлена потребою суспільства, яка зростає, й ринку перекладацьких послуг, що формується, у творчій особистості фахівця, який володіє:

- високим рівнем професіоналізму у сфері перекладу й міжкультурної комунікації, лінгвокомунікативної та соціокультурної компетентності, творчої ініціативи;

- фундаментальною грамотністю, а також безупинно розвиває особистісні світоглядні й професійно важливі якості.

З урахуванням викладеного вище, *метою статті* є теоретичне обґрунтування моделі організації професійної підготовки конкурентоспроможних перекладачів в умовах диверсифікації вищої освіти за допомогою виявлення комплексу необхідних організаційно-педагогічних умов.

Зрозуміло, що для успішної реалізації поставленої мети, ми, насамперед, повинні були визначитися щодо розуміння ключового поняття “диверсифікація освіти майбутніх перекладачів”. Вивчення джерел найсучаснішої довідкової педагогічної літератури переконливо показало, що поняття “диверсифікація” у них відсутнє. Це спонукало нас звернутися до найбільш престижних енциклопедичних і тлумачних словників з метою узгодження змісту цього поняття й головних контекстів його вживання в науковому обігу. Так, вивчення відповідних джерел дало змогу встановити, що поняття “диверсифікація” (Diversification, від лат. Diversus – різний + Facere – робити) у процесі своєї еволюції зазнало деяких змін. У цей час воно є досить популярним і часто використовуваним у різних галузях наукового знання, здобуваючи статус загальнонаукової категорії. Через це, у загальнонауковому розумінні, диверсифікація – це міра розмаїтості в сукупності, що має таку залежність: чим більше розмаїтість, тим більше диверсифікація [1, с. 53].

Як економічна категорія, що трактується в найширшому змісті, диверсифікація – це стратегічна орієнтація на створення багатопрофільного виробництва, спрямована на розширення асортименту, зміну виду продукції, виробленої підприємством, фірмою, освоєння нових видів виробництв із метою підвищення ефективності виробництва, одержання економічної вигоди, запобігання банк-

рутству. Тому не випадково диверсифікація виробництва передбачає одночасний розвиток багатьох не пов'язаних один з одним видів виробництва, розширення асортиментів вироблених виробів у рамках одного підприємства, концерну тощо. При цьому розрізняється диверсифікація двох типів:

- пов'язана диверсифікація, що становить нову сферу діяльності компанії, пов'язану з існуючими сферами бізнесу (наприклад, у виробництві, маркетингу, матеріальному постачанні або технології);

- непов'язана (латеральна) диверсифікація, що також передбачає нову сферу діяльності, однак не має явних зв'язків з існуючими сферами бізнесу [3, с. 27].

У свою чергу, пов'язана диверсифікація ділиться на вертикальну й горизонтальну. Вертикальна диверсифікація означає виробництво продуктів і послуг на попередній або наступній сходинці виробничого процесу (виробничого ланцюжка, ланцюжка створення доданої вартості). Тобто виробник готової продукції починає або виробляти для неї комплектуючі (назад по ланцюжку), наприклад виробник комп'ютерів починає сам виробляти й продавати ЖК-матриці або виходить на ринок продукції чи послуг ще вищої глибини переробки (вперед по ланцюжку), наприклад виробник процесорів починає виробляти комп'ютери. Горизонтальна диверсифікація передбачає виробництво продуктів на тій самій сходинці виробничого ланцюжка, розширюючи їх асортименти. Наприклад, виробник комп'ютерів починає виробляти телевізори. Новий продукт або послуга може випускатися під уже існуючим брендом (розширення бренду, приклад: розширення бренду Nivea) або під новим брендом.

У банківській справі диверсифікація розуміється як розподіл грошових капіталів, які позичаються або інвестуються, між різними об'єктами вкладень із метою зниження ризику можливих втрат капіталу або доходів від нього. Таку диверсифікацію називають диверсифікацію кредитів. У сфері банківських операцій принцип диверсифікації виявляється в розподілі позикового капіталу між більшою кількістю клієнтів. Іноді банківське законодавство забороняє комерційним банкам надавати одній фірмі кредит на суму, що перевищує 10% власного капіталу банку. На принципі диверсифікації базується діяльність інвестиційних компаній і фондів.

Істотно й те, що в економічній літературі поняття “диверсифікація” розглядається не тільки як явище й принцип, але й як важлива інвестиційна концепція. Вона знижує ризик інвестиційного портфеля, при цьому найчастіше не знижуючи прибутковість. Найбільший ефект від диверсифікації досягається додаванням до інвестиційного портфеля активів різних класів, галузей, регіонів таким чином, щоб падіння вартості одного активу компенсувалося зростанням іншого. Поряд із цим відома й “наївна диверсифікація” (англ. Naive diversification) – стратегія, застосовуючи яку, інвестор просто інвестує в ряд різних активів і сподівається, що ризики одержання доходів від цього портфеля тим самим знижуються. Використання цієї стратегії не обов'язково призводить до зниження пов'язаних з портфелем ризиків і навіть може підвищити ці ризики. Простим поясненням цього терміна може бути відоме прислів'я “Не клади всі яйця в один кошик” [3, с. 24].

Важливо й те, що, якщо поняття “диверсифікація” у зарубіжній і, зокрема, американській науково-педагогічній літературі з’явилося наприкінці 80-х рр. минулого сторіччя, то у вітчизняних виданнях воно стало згадуватися тільки спочатку нового тисячоріччя. Разом з тим його вживання в педагогічних джерелах завжди пов’язане із ситуаціями кризи в освітній сфері суспільства або визначенням шляхів виходу сучасної цивілізації із кризового стану, необхідністю знаходження способів змін у духовній сфері людини і, насамперед, з необхідністю подолання кризи сучасної системи освіти. Зумовлено це тим, що, маючи глобальний характер, криза освіти, з одного боку, виступає як уособлення кризи культури, кризи людини в епоху переходу із другого тисячоріччя в третє, з іншого боку, означає безумовну кризу освіти як спеціального соціального інституту, створеного людством для вирішення завдань соціокультурного відтворення людини.

Як відзначають учені (В. Борисенков, А. Садовничий тощо), криза сучасної освітньої системи виявляє себе в таких феноменах, як:

- розрив, що заглиблюється, між стрімким розвитком громадського життя й сфери освіти, що виявилася не в змозі пристосуватися до швидкого темпу зміни умов життя;

- прихильність освіти старим формам і змісту, повільна адаптація до мінливих соціальних умов, невідповідність кінцевої продукції освітнього процесу очікуванням і замовленням суспільства;

- падіння ефективності традиційної освітньої практики, невідповідність витрат і одержуваного результату;

- неможливість сучасного адміністративного устрою освітньої системи впоратися з проблемами, що виникли у сфері економіки, організації діяльності й управління навчальними закладами [1, с. 60].

При цьому криза системи освіти торкнулась усіх її ланок, включаючи вищу професійну й університетську освіту. У нашій країні загальноосвітні тенденції кризи вищої освіти (за аналітичними матеріалами ЮНЕСКО й публікаціями в пресі) збільшуються нестабільністю соціально-економічного становища, що має наслідком як скорочення фінансування й матеріальної підтримки вищих навчальних закладів на всіх рівнях, так і незапитаність вищої освіти в суспільстві. Разом з тим, розцінюючи кризу вищої професійної освіти як процес руйнування й розпаду, пов’язаний з відмиранням нежиттєздатних елементів існуючої системи освіти, очевидно, що водночас криза змушує оцінити значущість певних досягнень вітчизняної системи освіти в радянський період (загальна безкоштовна середня освіта, єдиний освітній простір, доступність вищої освіти широким верствам населення тощо). Крім того, криза також стимулює пошук нових елементів як соціокультурного розвитку суспільства, так і його освітнього простору, що, природно, зумовлює необхідність реформування вищої школи і її подальшу модернізацію [4, с. 11].

Як закономірний наслідок, одним із напрямів реформування системи вищої професійної й університетської освіти виступає диверсифікація. Вона становить складне соціально-педагогічне явище, диверсифікація відображає формування нової освітньої парадигми, більш орієнтованої на особистість, аніж на виробництво. Вона характеризує підвищення рівня гнучкості освітньої системи,

її здатність до швидкої перебудови, необхідність обліку зрослих вимог суспільства до результатів діяльності освітніх систем. Освіта, яка ще недавно була “кузнею кадрів” для народного господарства, повільно перетворюється у сферу проектування людьми власного життя, створення ідей, проектів, планів, які потім втілюються в життя.

Необхідність реалізації сучасної парадигми освіти, що передбачає як головне завдання демократизацію освітнього процесу, орієнтованого насамперед на особистість, озброєння фахівця методологією творчої діяльності, методологією проектування й передбачення можливих наслідків майбутньої професійної діяльності, нерозривно пов’язані з реформуванням і модернізацією системи освіти і, зокрема, процесами диверсифікації.

Ефективна реалізація процесів диверсифікації вищої професійної освіти неможлива без детального аналізу цього якісно нового соціально-педагогічного явища. Насамперед, потрібне виявлення сутності процесу диверсифікації, уточнення понятійного апарату, визначення обсягу й змісту поняття “диверсифікація вищої професійної освіти”, його істотних ознак. Мають потребу в дослідженні реальні процеси диверсифікації у вітчизняній вищій професійній освіті як на федеральному, так і на галузевому й регіональному рівнях, що дасть змогу дати системне уявлення цього явища, розкрити механізм його існування та розвитку.

Таким чином, очевидно, що диверсифікація системи університетської освіти виявляється як розширення сумативної, ієрархічної системи безперервної освіти майбутніх перекладачів, пов’язане з формуванням нової парадигми освітньої функції перекладацької діяльності, що забезпечує їх конкурентну перевагу як професіонала, здатного до адекватної від понять “умова” і “організаційно-педагогічні умови”. У результаті вивчення даного аспекту було встановлено, що у філософській науці поняття “умова” визначається як відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він не існує. У розумінні філософів, умови – це те, від чого залежить щось інше (що обумовлюється), істотний компонент комплексу об’єктів (речей), їх відповіді на духовні запити суспільства, вимоги ринку перекладацьких послуг, що зростають, і потреби соціуму. Далі ми подаємо модель формування конкурентоспроможного перекладача під дією диверсифікації (див. рис.).

Разом з тим очевидно, що процес підготовки конкурентоспроможних перекладачів спричинений певними організаційно-педагогічними умовами. При цьому в педагогічній літературі немає єдності авторів щодо цього питання. Ряд дослідників під педагогічними умовами розуміють:

- сукупність об’єктивних можливостей, обставин і заходів, які супроводжують освітній процес, певним чином структуровані, спрямовані на досягнення мети;

- середовище, у якому педагогічні умови виникають, існують і розвиваються;

- результат цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення педагогічних цілей [7, с. 74].

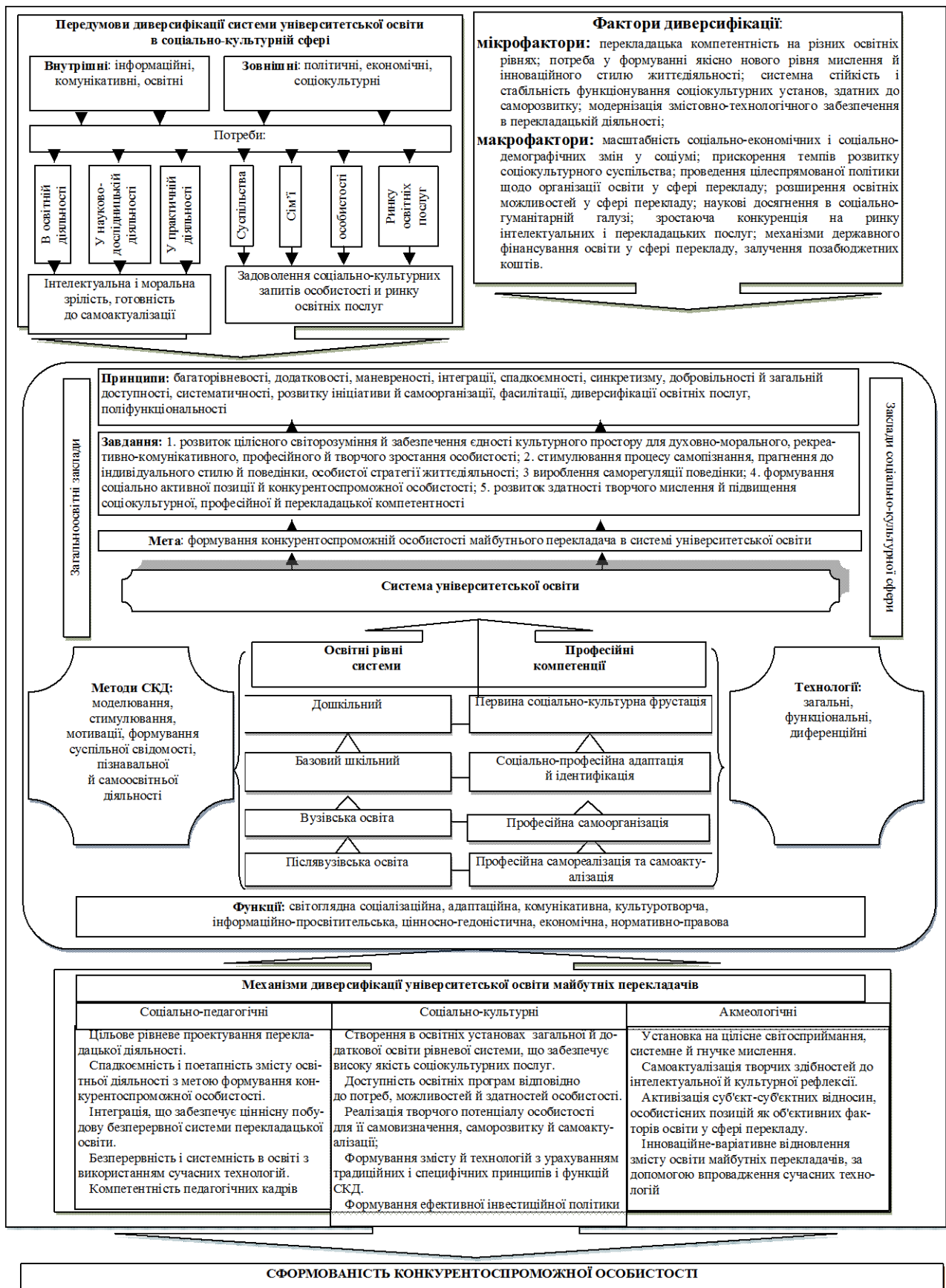


Рис. Модель формування конкурентоспроможного перекладача під дією диверсифікації

Зокрема, В. Андреев думає, що дидактичні умови представляють результат "... цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей" [2, с. 77]. На думку А. Наїна, під педагогічними умовами слід розуміти сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених у педагогіці завдань [5, с. 81].

Ми, дотримуючись позиції В. Андреева, думаємо що педагогічні умови не можна зводити тільки до зовнішніх обставин, до обстановки, до сукупності об'єктів, що справляють вплив на процес, тому що освіта особистості становить єдність суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього й зовнішнього, сутності і явища. Через це під організаційно-педагогічними умовами професійної підготовки конкурентоспроможних перекладачів ми розуміємо сукупність взаємозалежних і взаємозумовлених обставин освітнього середовища, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів або прийомів, а також організаційних форм навчання й професійного виховання для досягнення поставленої мети. На наш погляд, до організаційно-педагогічних умов можна зарахувати ті, які свідомо створюються в освітньому процесі й повинні забезпечувати найбільш ефективно проходження цього процесу. Це сукупність зовнішніх обставин освітнього процесу й внутрішніх особливостей особистості майбутнього перекладача, від яких залежить становлення й розвиток професійний значущих якостей його особистості як конкурентоспроможного фахівця.

Для виявлення комплексу організаційно-педагогічних умов, що сприяють підготовці конкурентоспроможних перекладачів, нами були намічені такі шляхи, як:

- фіксація соціального замовлення суспільства до вищої професійної школи за рівнем підготовки майбутніх фахівців;
- виявлення специфіки навчально-виховного процесу вищої професійної школи за фахом "Переклад";
- виявлення сутності й структури конкурентоспроможності майбутніх перекладачів.

Відзначимо, що під ефективністю професійної підготовки конкурентоспроможних перекладачів ми розуміємо характеристику, що відображає відношення між досягнутою й можливою продуктивністю функціонування цього процесу. При цьому ми передбачали, що динаміка досягнення поставленої мети в рамках розроблюваної нами моделі професійної підготовки конкурентоспроможних перекладачів зумовлюється реалізацією пов'язаного з нею комплексу організаційно-педагогічних умов. Оскільки під організаційно-педагогічними умовами професійної підготовки конкурентоспроможних перекладачів ми розуміли необхідну й достатню сукупність заходів навчально-виховного процесу, дотримання яких забезпечує досягнення ними вищого рівня розвитку цієї інтегральної характеристики, то при обґрунтуванні комплексу умов ми виходимо з того, що:

- комплекс – це якісне поєднання окремих компонентів або процесів у єдине ціле, відмінне від простої суми своїх частин;
- взаємодія й взаємовідношення компонентів набувають характеру неієрархічного взаємосприяння, спрямованого на одержання фокусуємого результату;

– виключення будь-якого елемента з комплексу не приводить до розпаду об'єкта, а дає змогу елементам, що залишилися, функціонувати, але з набагато меншою ефективністю.

До комплексу організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективність професійної підготовки конкурентоспроможних перекладачів, ми включили:

– забезпечення продуктивного характеру організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів при вивченні іноземної мови й дисциплін спеціалізації;

– посилення професійної спрямованості викладання гуманітарних і соціально-економічних дисциплін з урахуванням кон'юнктури ринку перекладацьких послуг;

– оптимізація виховного потенціалу освітнього середовища на основі організації соціального партнерства кафедр, що забезпечують спеціальність “Переклад”, із зовнішнім оточенням та роботодавцями.

Механізм виявлення комплексу організаційно-педагогічних умов включав урахування сутності й структури конкурентоспроможності майбутніх перекладачів, специфічних особливостей її становлення й розвитку, результатів констатувального експерименту.

Література

1. Ангеловски Г. Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе : дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г. Ангеловски. – М., 2001. – 189 с.

2. Андреев В.И. Конкурентология : учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006. – 470 с.

3. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В.И. Байденко. – М., 2002. – 180 с.

4. Болонский процесс: нарастающая динамика и разнообразие : документы международных форумов и мнения европейских экспертов / [под ред. В.И. Байденко]. – М., 2002. – 120 с.

5. Найн А.Я. Педагогические инновации и научный эксперимент / А.Я. Найн // Методология педагогики. – М., 1997. – Ч. 1. – Вып. 4. – С. 78–86.

6. Оганесов Р. Содержание и организация процесса подготовки конкурентоспособного специалиста : дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / Р. Оганесов. – М., 2006. – 178 с.

7. Новейший философский словарь / [сост. А.А. Грицанов]. – Минск : Изд. В.М. Скакун, 1998. – 780 с.

БЕЦ Ю.І.

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ДЕРЖАВНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ОФЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Реформування національної системи освіти має бути зорієнтоване на забезпечення умов для вільного розвитку й саморозвитку особистості. Діяльність навчальних закладів повинна організовуватися таким чином, щоб повною мірою сприяти становленню особистості як активного творця власного життя. Серед основних завдань реформування освіти в Україні чільне місце посідає відродження та розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки у вихованні свідомих громадян держави. Таким чином, можна стверджувати, що на перше місце виходить проблема формування у вузах майбутніх громадян, носіїв національної та людської

гідності, патріотизму, порядності, творців матеріальних та духовних цінностей, яким притаманний високий рівень національно-державної свідомості.

Відзначимо, що після проголошення Акта про незалежність питання формування національної свідомості привернули увагу значного кола дослідників. Зокрема, В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, Б.М. Ступарик, Д.О. Тхоржевський досліджували педагогічні механізми національного виховання; філософські аспекти становлення національної свідомості вивчали В.Ф. Жмир, В.С. Лісовий; М.Й. Боришевський, В.П. Москалець аналізували психологічні передумови виховання та розвитку національної свідомості. Проте праць, які б висвітлювали сутність формування національно-державної свідомості офіцерського складу, немає. На сучасному етапі розвитку наукових досліджень назріла нагальна потреба у встановленні складових компонентів цієї наукової категорії та розробки конкретних механізмів, які б забезпечували розвиток національно-державної свідомості майбутніх офіцерів ще під час навчання у ВВНЗ. Саме ці аспекти виступили основними мотиваційними чинниками для написання статті.

Отже, *мета статті* полягає в тому, щоб на основі наукових розробок фахівців визначити складові національно-державної свідомості та встановити дійсний стан сформованості її у курсантів спеціальності “Переклад” НАДПСУ ім. Б. Хмельницького. У процесі дослідження ми поставили перед собою такі завдання:

- проаналізувати зміст національної ідеї та її реалізації у ВВНЗ;
- встановити структуру (компоненти, показники та рівні) національно-державної свідомості курсантів;
- дослідити дійсний стан сформованості національно-державної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників, що навчаються на спеціальності “Переклад”;
- визначити найбільш перспективні шляхи підвищення рівня національно-державної свідомості курсантів.

Сьогодні провідною ідеєю в Україні виступає національна ідея, яка базується на високих національних і загальнолюдських цінностях, спрямована на інтеграцію всього суспільства. Виходячи з цього, основою навчально-виховного процесу у ВВНЗ має стати українська національна ідея, яка повинна спрямовувати розум, енергію, творчість; забезпечувати вільний національно-культурний розвиток особистості. Саме національна ідея виступає консолідаційним засобом та вимагає вирішення завдань, які тісно пов’язані із формуванням національної свідомості. Вона має бути не просто атрибутом національної свідомості, а поштовхом до практичних справ.

В енциклопедичних виданнях вказано, що національна ідея визначається як духовна першооснова, джерело особистісного розвитку людини; джерело суспільного поступу того чи іншого етносу, його державотворчої енергії; механізм урівноваження та гармонізації життєдіяльності народів, які населяють певний ландшафтно-кліматичний простір і мають спільну історико-політичну долю, орієнтацію на майбутнє. М.І. Пірен наголошує, що національна ідея – “це система поглядів, ідей стосовно комплексу питань, пов’язаних з існуванням і розвитком суспільства, нації, всього народу; це своєрідний національний ідеал” [1, с. 205].

Наш власний педагогічний досвід дає підстави стверджувати, що національна ідея повинна стати ідеологією державного будівництва, і лише тоді вона здатна інтегрувати життя народу. Отже, національна ідея українського поліетнічного суспільства – категорія моральна, духовна і консолідаційна. Саме в цьому напрямі має формуватися свідомість громадян України сьогодні. Особистості, якій притаманне прагнення до самовираження і самореалізації своєї національної сутності, неповторності, властива потреба зайняти гідне місце серед інших національних спільнот та зробити помітний внесок у розвиток людської історії.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з означеного кола питань встановлено, що *національно-державна свідомість* майбутніх офіцерів-прикордонників – це особливе специфічне утворення, яке знаходить своє втілення у національно-патріотичних якостях, національних цінностях, національному характерові, розвинутій національній ідентичності, почутті любові до Батьківщини, самовідданості та готовності поступитися власними потребами на користь своєї країни, самовідданому виконанні військового обов'язку.

Ми вважаємо, що національно-патріотичні якості майбутніх офіцерів-прикордонників мають включати: шанобливе ставлення до національних і державних символів України, до Державного Гімну, Конституції України; формування сукупних уявлень про власну націю, її самобутність; утвердження патріотичних почуттів до рідної землі, свого народу. У цілому формування національно-державної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників має сприяти: усвідомленню національної, культурної і мовної єдності українців; формуванню громадянина-патріота.

П.І. Кензьора [2, с. 22–23] переконаний, що розв'язання багатьох проблем у суспільстві залежить від громадянської позиції. У свою чергу, навчально-виховний процес має бути спрямований на всебічний розвиток людини як особистості, громадянина та патріота української держави.

Одне із завдань, які ми поставили перед собою, полягає у становленні дійсного рівня сформованості національно-державної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників, тому виникла необхідність проаналізувати загальні підходи науковців щодо структури цього поняття. Наукова категорія “структура” у перекладі із латинської мови означає – “побудова, розташування, порядок”. У філософському словнику під терміном “структура” розуміють сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують збереження його основних властивостей при різних зовнішніх і внутрішніх змінах; основна характеристика системи [3, с. 629].

Зазначимо, що серед дослідників не вироблено єдиного підходу, кожен із дослідників має свій підхід до цього питання. Відмінність у визначенні компонентів, критеріїв та показників зумовлюють різні підходи до встановлення конкретного рівня досліджуваної величини. Зазначимо, що сьогодні існує декілька поглядів у цьому напрямі, зокрема, ряд авторів трактують окремі аспекти як компоненти, інші – як критерії.

Отже, науковці М.Й. Боришевський [4] і Д. Тхоржевський [5] виділяють такі компоненти: когнітивний; емоційний, рефлексивний, потенційно-діяльнісний, вольовий. Т.Є. Бондаренко [6] визначила провідними компонентами національної самосвідомості особистості когнітивний, емоційний, морально-оцінний та вольовий. Дещо по-іншому підходить до визначення компонентів національної

самосвідомості В.В. Борисов [7]. Науковець виокремлює такі компоненти: когнітивний (знання про культурні й психологічні особливості свого народу); емоційно-ціннісний (культурні й психологічні потреби, мотиви, інтереси), регулятивний (діяльність поведінка). Нам імпонує підхід У.М. Нетаврової [8], яка вважає, що основним критерієм сформованості національної самосвідомості виступає рівень ідентифікації особистості з українським народом. Г.М. Гуменюк [9] виділяє три компоненти сформованості національної самосвідомості, а саме пізнавальний; почуттєвий; поведінковий.

Зазначимо, що визначення компонентів та чітке обґрунтування їх добору виступає однією із вагомих умов, яка дасть змогу якісно провести наукове дослідження та розв'язати суперечності у системі формування національно-державної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників.

Беручи до уваги результати вищенаведених досліджень, ми у визначенні *компонентів* сформованості національно-державної свідомості курсантів виходили з того, що під цим поняттям ми розуміємо ознаки, на основі яких здійснюється оцінка сформованості національно-державної свідомості. Тобто саме виокремлені нами компоненти виступають мірилом оцінювання. У свою чергу, *показники*, на нашу думку, мають враховувати такі параметри, як: чому, в ім'я чого особистість діє, що конкретно здійснює майбутній офіцер-прикордонник і як, якими засобами він користується і за яких умов. Отже, у результаті наукових пошуків виділено такі компоненти: *пізнавальний; ціннісний; поведінковий*. У табл. 1. наведено сукупність показників, які відповідають за формування зазначених компонентів.

Таблиця 1

Компоненти та показники сформованості національно-державної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників

Компоненти	Показники
<i>Пізнавальний</i>	– володіння системою теоретичних знань про сутність національно-державної свідомості; – розвинутість національно-патріотичних якостей; – позитивна національна ідентичність
<i>Ціннісний</i>	– сформованість національно-державницьких цінностей; – самовідданість та готовності поступитися власними потребами на користь своєї країни; – розвиток національно-державних почуттів та національного характеру
<i>Поведінковий</i>	– активність та добровільна участь у заходах національно-державницького характеру; – готовність поступитися власними потребами на користь своєї країни; – самовіддане виконання військового обов'язку

На основі компонентів та показників виділено три рівні сформованості національно-державної свідомості: *високий, середній, низький*. Дамо їм характеристику.

Курсант, якому притаманний *високий* рівень сформованості національно-державної свідомості (за пізнавальним показником), володіє ґрунтовною системою теоретичних знань у галузі національно-державної свідомості; йому притаманна висока усвідомленість національно-патріотичних якостей (шанобливе ставлення до національних і державних символів України, до Державного Гімну, Кон-

ституції України; формування системних уявлень про власну націю, її самобутність; притаманні високі патріотичні почуття до рідної землі, народу, української мови), володіє високим рівнем національної ідентичності (позитивна ідентичність зі своєю національною спільнотою, яку характеризують позитивний образ власної національної спільноти та позитивне ставлення до представників інших націй).

Що стосується ціннісного компонента, то курсантові притаманна висока сформованість системи національно-державницьких цінностей (розвинута українська ідея (прагнення до державності та соборності), повага до Конституції та дотримання законів та законодавчих актів; патріотизм та беззаперечна готовність встати на захист інтересів своєї Батьківщини; самостійне вивчення бойових та історичних сторінок історії українського народу; почуття національної гідності; висока повага до державних та національних символів; любов до рідної мови, культури; готовність до ратного подвигу в ім'я розквіту держави; притаманна самовідданість та внутрішня готовність поступитися власними потребами на користь своєї країни; дуже розвинуті національно-державні почуття риси національного характеру (демократичність, волелюбство, толерантність, працелюбство, не конфліктність (асертивна поведінка)).

Що стосується поведінкового компонента, то курсантам із високим рівнем притаманна висока активність, самостійність та добровільна участь у заходах національно-державницького характеру; внутрішня мотивація щодо готовності поступитися власними потребами на користь своєї країни; усвідомлене, самовіддане виконання військового обов'язку без зовнішніх чинників та стимулів.

Майбутній офіцер-прикордонник, якому властивий *середній* рівень сформованості національно-державної свідомості (за пізнавальним показником), володіє знаннями у галузі національно-державницької свідомості, які не є систематизованими; йому притаманна середня усвідомленість національно-патріотичних якостей (шанобливе ставлення до національних і державних символів України, до Державного Гімну, Конституції України; несистематизовані та розрізнені уявлення про власну націю, її самобутність; утвердження патріотичних почуттів до рідної землі, народу, української мови на основі зовнішніх мотивів), він володіє середнім рівнем національної ідентичності (нейтральна ідентичність зі своєю національною спільнотою, яку характеризують нейтральний образ власної національної спільноти та нейтральне ставлення до представників інших націй).

Курсантові із середнім рівнем сформованості національно-державної свідомості стосовно ціннісного компонента притаманний середній рівень сформованості системи національно-державницьких цінностей (українська ідея присутня лише частково, повага до Конституції та дотримання законів та законодавчих актів здійснюється як самостійно, так і на основі зовнішніх чинників; рівень патріотизму та готовності стати на захист інтересів своєї Батьківщини середній; вивчення бойових та історичних сторінок історії українського народу здійснюється як на основі власного бажання, так і за умови контролю ззовні; почуття національної гідності розвинуто середньою мірою; повага до державних та національних символів відносна; особистість поважає рідну мову та культуру, проте не завжди вміє відстояти власну думку стосовно цих питань; готовність до ратного подвигу в ім'я розквіту держави властива як за умови внутрішнього покликання, так і за

умови зовнішніх стимулів); притаманна готовність поступитися власними потребами на користь своєї країни; національно-державні почуття та риси національного характеру розвинуті середньо (притаманна демократичність, волелюбство, терпимість, працелюбство, зазвичай компроміс у конфліктах).

Що стосується поведінкового компонента, то курсантам із середнім рівнем притаманні середня активність та часткова добровільна участь у заходах національно-державницького характеру; внутрішня та зовнішня мотивація щодо готовності поступитися власними потребами на користь своєї країни; належне виконання військового обов'язку, як професійно-необхідного.

Майбутній захисник кордону, якому притаманний *низький* рівень сформованості національно-державної свідомості (за пізнавальним показником), володіє низьким рівнем теоретичних знань у галузі національно-державницької свідомості; йому притаманна низька усвідомленість національно-патріотичних якостей (байдуже ставлення до національних і державних символів України, до Державного Гімну, Конституції України; практично відсутні уявлення про власну націю, її самобутність; притаманні амбівалентні почуття до рідної землі, народу, української мови), він володіє низьким рівнем національної ідентичності (негативна ідентичність зі своєю національною спільнотою, яку характеризує негативний образ власної національної спільноти та негативне ставлення до представників інших націй).

Курсантові із низьким рівнем сформованості національно-державної свідомості стосовно ціннісного компонента притаманний *низький* рівень сформованості системи національно-державницьких цінностей (українська ідея практично відсутня, повага до Конституції та дотримання законів та законодавчих актів здійснюється в переважній більшості лише на основі зовнішніх чинників; рівень патріотизму та готовності встати на захист інтересів своєї Батьківщини реалізується лише тоді, коли збігається із власними інтересами; вивчення бойових й історичних сторінок історії українського народу здійснюється за умови систематичного контролю ззовні; почуття національної гідності розвинуто слабо; повага до державних та національних символів відносна; особистість амбівалентна до рідної мови та культури; готовність до ратного подвигу в ім'я розквіту держави властива за умови зовнішніх матеріальних стимулів); притаманна готовність поступитися власними потребами на користь своєї країни лише за дуже вагомих обставин; національно-державні почуття та риси національного характеру розвинуті слабо (притаманна часткова демократичність, байдужість до волелюбства, часткова терпимість, відносне працелюбство, пристосованість або суперництво у конфліктній взаємодії).

Що стосується поведінкового компонента, то слід відзначити, що курсантам із низьким рівнем притаманні переважно пасивність у тих заходах, які не є обов'язковими, участь у заходах національно-державницького характеру здійснюється на основі наказів командирів; зовнішня мотивація щодо готовності поступитися власними потребами на користь своєї країни; виконання військового обов'язку як реалізація матеріальних потреб.

Зазначимо, що в констатувальному експерименті було задіяно 203 курсанти спеціальності "Переклад" НАДПСУ ім. Б. Хмельницького (60 курсантів першого курсу; 46 – другого; 44 – третього; 53 – четвертого курсів). З метою конкретного ви-

значення рівнів сформованості пізнавального компонента національно-державної свідомості було розроблено комплексне анкетування, яке включало запитання теоретичного та практичного характеру. Для встановлення рівнів ціннісного та поведінкового компонентів було використано ряд тестувань та проєктивних методик; опитування; системні бесіди та інтерв'ю. Результати наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Рівні сформованості національно-державної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників (результати констатувального експерименту)

Рівні	Компоненти											
	Пізнавальний				Ціннісний				Поведінковий			
	I курс	II курс	III курс	IV курс	I курс	II курс	III курс	IV курс	I курс	II курс	III курс	IV курс
Високий	5	6	6	12	7	7	6	13	10	7	7	13
Середній	30	26	29	35	32	28	30	35	30	27	30	35
Низький	25	14	9	6	21	11	8	5	20	12	7	5

За невеликим обсягом статті не маємо змоги охарактеризувати та пояснити отримані результати. Зазначимо лише, що із 203 продіагностованих курсантів високий рівень сформованості національно-державної свідомості за пізнавальним показником притаманний лише для 29 респондентів, тоді як переважній більшості (120) притаманний середній рівень; 54 курсантам властивий низький рівень. Практично ідентичні результати ми отримали і стосовно показників ціннісного компонента. Зокрема, 33 майбутнім офіцерам властивий високий рівень сформованості національно-державної свідомості стосовно ціннісного компонента, тоді як 125 опитаних володіють середнім та 45 низьким рівнями. Дещо кращі результати ми отримали відносно показників поведінкового компонента, що зумовлено, насамперед, чітким підпорядкуванням та виконанням наказів та розпоряджень командирів. Отже, 37 курсантів мають високий рівень сформованості національно-державної свідомості відповідно до показників поведінкового компонента; 122 – середній і 44 – низький.

Таким чином: 14,28% майбутніх захисників кордону володіють ґрунтовними знаннями у зазначеній галузі (пізнавальний компонент); 16,26% респондентів мають високий рівень стосовно ціннісного компонента; 18,23% опитаних отримали позитивні результати щодо поведінкового компонента. Отримані під час констатувального експерименту результати засвідчують нагальну необхідність щодо фундаментальної діяльності у напрямі формування компонентів національно-державної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників.

З огляду на отримані нами діагностичні дані ми розробили основні шляхи подальшої діяльності у зазначеному напрямі. А саме ми вважаємо, що гідне місце у процесі формування національно-державної свідомості у курсантів Національної академії державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького посідає плекання *лицарської духовності*. Наш народ називав лицарями людей, у яких були сформовані висока духовність, шляхетні якості, моральні чесноти, сила волі і сила духу, мужність і звитяга, милосердя. Такі люди присвячували своє

життя боротьбі за свободу і незалежність рідного народу, побудову самостійної країни. Головна ідея, яку відстоювали прихильники козацько-лицарського способу життя, – це свобода особистості й народу, незалежність рідної землі, що вимагало готовності захищати свою землю від ворожих навал, міцної матеріально-економічної бази та військової могутності. Ми переконані, що чим раніше і глибше пізнаватиме кожен майбутній офіцер скарби лицарської духовності (традиції, звичаї, ідеї, моральні цінності), тим вищий рівень національно-державної свідомості можна сформувати. Отже, творче пізнання історії розвитку українського козацтва, вивчення лицарських традицій виступає одним із провідних напрямів педагогічної науки стосовно професійної підготовки висококваліфікованих офіцерів-прикордонників. При такому підході у курсантів формується історична пам'ять, національна свідомість, гідність і гордість, гуманізм і патріотизм, синівська відданість Батьківщині, сила волі і духу, стійка громадянська позиція.

Вирішення означеного кола питань покладено на: *офіцерів-вихователів; виховний відділ; відділ професійного добору та психологічного забезпечення; Народний дім “Просвіта” товариства української мови імені Тараса Шевченка*. Ці структури впроваджували розроблений нами комплекс психолого-педагогічних тренінгових занять. Зазначимо, що великі можливості для формування у курсантів НАДПСУ ім. Б. Хмельницького якостей патріота закладені в *українознавчих дисциплінах: “Актуальні проблеми історії України”, “Історія кордонів України”, “Українська мова за професійним спрямуванням”*. Ці навчальні дисципліни у центрі формування патріота ставлять поняття “Україна”, глибинне усвідомлення якого виступає мірилом національно-державної свідомості та духовної зрілості. Вважаємо, що вагомим потенціалом у справі підвищення рівня національно-державної свідомості, володіють і такі предмети, як: *“Практичний курс другої іноземної мови”*; *“Лінгвоукраїнознавство”*. Відзначимо, що навчальний матеріал підбирається з урахуванням національних традицій українського та народів, мови яких вивчаються і має порівняльний характер. Такий підхід дає позитивні результати у процесі підвищення рівня національно-державної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників.

Висновки. У результаті аналізу науково-педагогічної літератури досліджено роль національної ідеї як духовної першооснови та джерела особистісного розвитку людини, а також стимулу суспільного поступу. На основі наукових досліджень виокремлено основні компоненти національно-державної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників (пізнавальний; ціннісний; поведінковий) та охарактеризовано відповідні показники. Досліджено сутність трьох рівнів (високий, середній, низький) сформованості національно-державної свідомості курсантів на основі визначених компонентів.

За результатами констатувального експерименту встановлено, що для переважної більшості респондентів притаманний низький та середній рівень сформованості національно-державної свідомості. Менше ніж у ¼ респондентів встановлено наявність високого рівня національно-державної свідомості за усіма трьома компонентами. Такий стан речей потребує посиленої діяльності у зазначеному напрямі. Визначено основні шляхи, які сприятимуть підвищенню компетентності курсантів у зазначеному напрямі.

Отже, у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників належна роль має приділятися формуванню національно-державної свідомості, що в цілому сприятиме підвищенню рівня професійної компетентності фахівців із вищою військовою освітою. Подальші наші дослідження будуть спрямовані у площину визначення реальних перспектив щодо покращення процесу формування зазначеної категорії, а також будуть висвітлені результати формувального експерименту з формування національно-державної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників.

Література

1. Пірен М.І. Конфліктологія : підручник / М.І. Пірен. – К. : МАУП, 2003. – 360 с.
2. Кендзьор П.І. Інноваційні форми організації громадянського виховання старшокласників у позакласній роботі : дис. ... канд... пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія виховання” / Петро Іванович Кендзьор. – К., 2004. – 215 с.
3. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. Энциклопедия, 1989. – 815 с.
4. Боришевський М.Й. Виховання національної самосвідомості молоді – актуальна проблема педагогічної науки / М.Й. Боришевський // Теоретико-методологічні засади ідей народної і наукової педагогіки у вихованні дітей та молоді / [за заг. ред. дійсн. чл. АПН України, проф. В.І. Кононенка та чл.-кор. АПН України, проф. Р.П. Сеульського]. – Івано-Франківськ, 2000. – С. 22–27.
5. Теоретичні засади виховання національної самосвідомості / [за ред. Д.О. Тхоржевського]. – К. : ІЗМН, 1998. – 150 с.
6. Бондаренко Т.Є. Формування національної самосвідомості старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі краєзнавчої роботи / Т.Є. Бондаренко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – Тернопіль, 2007. – № 4. – С. 47–52.
7. Борисов В.В. Теоретико-методологічні основи формування національної самосвідомості : монографія / В.В. Борисов. – Краматорськ, 2003. – 518 с.
8. Нетаврована У.М. Формування національної самосвідомості учнів у процесі вивчення біографії письменника в старших класах : автореферат дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / У.М. Нетаврована. – К., 1994. – 23 с.
9. Гуменюк Г.М. Формування національної самосвідомості в учнів середнього шкільного віку засобами туристсько-краєзнавчої роботи : дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / Г.М. Гуменюк ; Прикарпатський університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2000. – 210 с.

БЄЛЯК О.М.

РОЗКРИТТЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩІ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ- ФІЛОЛОГА” В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

В умовах нової освітньої парадигми підготовка вчителів нового типу стає найважливішою умовою відродження всієї вітчизняної культури, її інтеграції в загальнолюдське та європейське співтовариство. Соціальна ситуація, що склалась, якісно по-новому порушує проблему підготовки педагогічних кадрів, вимагає наукового переосмислення цінностей системи, формування професійно значущих якостей, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання у вищому закладі освіти.

У Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національній програмі Освіта (“Україна XXI століття”) визначаються важливі стратегічні напрями, завдяки яким змінюється підхід до фахової підготовки вчителів-філологів. Одним із найважливіших напрямів такої роботи є створення необхідних умов для формування творчої особистості студентів, реалізації природних нахилів, індивідуальних здібностей та якостей. Тому орієнтиром вищої освіти стають такі завдання, як формування в майбутнього вчителя-філолога творчого самовиявлення, потенціалу саморозвитку й самовдосконалення, розвиток комплексу професійно значущих якостей, професійного мислення, самосвідомості, соціальної й професійної відповідальності.

У зв’язку з вищезазначеним виникає суперечність між вимогами суспільства до майбутнього вчителя-філолога та якістю його фахової підготовки у вищому педагогічному закладі, показником якої виступають сформовані професійно значущі якості вчителя, що зумовило вибір теми дослідження “Визначення поняття “професійно значущі якості майбутнього вчителя-філолога””.

Отже, особистість учителя-філолога (її ціннісні орієнтації, мотиви, ідеали тощо) характеризується педагогічною спрямованістю та визначенням сутності професійної діяльності й спілкування. Доцільно стверджувати, що деякі властивості особистості виступають важливими факторами її творчої педагогічної діяльності.

Сутність вказаного питання була розглянута багатьма науковцями в різних аспектах і здобула численні підходи до її вирішення.

Ареал нашого дослідження має на меті розглянути сутність поняття “професійно значущі якості вчителя” в психолого-педагогічній літературі та визначити професійно значущі якості вчителя-філолога.

У контексті нашого дослідження визначення поняття “професійно значущі якості майбутнього вчителя-філолога” потребує розкриття поняття “професійно значущі якості особистості”.

З різних позицій професійно значущі якості вчителя, питання його фахової підготовки розглядало у своїх працях багато науковців, серед яких Е. Абдулін, А. Афанасьєв, Б. Брилін, С. Гончаренко, І. Гринчук, І. Зязюн, Л. Коваль, Н. Кузьміна, В. Крутецький, К. Левітан, С. Мельничук, Л. Мітіна, Н. Миропольська, О. Мудрик, В. Муцмахер, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Пометун, О. Рудницька, Н. Серєда, В. Сластьонін, В. Федорчук, В. Шадриков, М. Шершакова, А. Щербаков та інші.

Так, К. Левітан під професійно значущими якостями особистості розумів постійне ставлення до свого фаху, професії, праці, природи, предметів як певної системи мотивів, форм і способів професійно-рольової поведінки, у якій ці стосунки реалізуються [3, с. 33].

На думку О. Щербакова, професійно значущі якості є тією формою внутрішньої активності особистості, завдяки якій відбувається впорядкування сприйнятої інформації всієї палітри ставлення до навколишньої дійсності й вибору найбільш правильних, педагогічно обґрунтованих дій стосовно учнів, своїх духовних потреб і себе як суб’єкта педагогічної діяльності й діяча соціального прогресу. Ці якості студента, підкреслює науковець, визначають професійне становлення його особистості як майбутнього вчителя-вихователя [8, с. 23].

У свою чергу, І. Зязюн указував на те, що студентові необхідно працювати над таким синтезом якостей і властивостей особистості, які дадуть змогу без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність: педагогічний оптимізм, впевненість у собі як в учителіві, відсутність страху перед дітьми, вміння володіти собою, відсутність емоційного напруження, наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самоволодіння, рішучість) [4, с. 50].

Н. Кузьміна визначає структуру педагогічної діяльності та розглядає механізм і послідовність розвитку професійно значущих якостей учителя. В її дослідженнях виокремлено п'ять груп якостей, зумовлених відповідними видами діяльності вчителя: гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські [2]. О. Щербаков, погоджуючись з такою думкою, у функціональній схемі зараховує ці якості до загальноотрудових, а до власне професійних – інформаційні, мобілізаційні, розвивальні й орієнтувальні функції [8].

Професійні якості В. Сластьонін класифікує, виходячи із сукупності зумовлених вимог до вчителя. Науковець виокремлює такі професійно значущі якості вчителя: інтерес і любов до дитини як відображення потреби в педагогічній діяльності; справедливість; педагогічна пильність та спостережливність; педагогічний такт; педагогічна уява; товарицькість; вимогливість; наполегливість; цілеспрямованість; організаторські здібності; витримка; врівноваженість; професійна працездатність [7].

Особливу увагу професійно-педагогічній спрямованості особистості, яка зумовлює розвиток необхідних якостей, приділяє в своїх дослідженнях Л. Арчажнікова.

Однією з найважливіших якостей, потрібних учителю, вчені вважають рефлексію. Так, І. Гринчук наголошує, що з рефлексією (звернення індивіда на самого себе, до свого внутрішнього світу, психологічні якості та стан) пов'язані дії вчителя, які призводять до перетворення й удосконалення навчально-виховного процесу [1]. Ми погоджуємося з дослідницею стосовно того, що творчо-педагогічний аспект рефлексії виявляється в різних видах творчої діяльності та вважається чинником самовдосконалення майбутнього вчителя-філолога.

Професійна підготовка майбутнього вчителя мови і літератури та визначення його професійно значущих якостей завжди були в центрі уваги учених-методистів. Цій проблемі присвятили свої праці такі науковці (Н. Бабич, О. Бандура, О. Біляєв, Н. Волошина, Л. Мірошніченко, В. Мельничайко, В. Паламарчук, М. Пентилюк, О. Семенов, Р. Суровцева та інші).

Так, наприклад, О. Семенов визначає ряд професійно значущих якостей учителя-філолога, а саме: мовну компетенцію – опанування мовною системою за рівнями фонетики, лексики, морфології, синтаксису, стилістики тексту; лексико-семантичну компетенцію; лінгвістичну; мовленнєву; комунікативну; іншомовну комунікативну компетенцію; лінгвокраєзнавчу, соціолінгвістичну компетенцію; культурознавчу, фольклорно-літературознавчу; методичну компетенцію; педагогічну, психологічну та науково-дослідну компетенції [6]. Для майбутнього філолога важливим є набуття мовленнєвого досвіду, тобто практичне володіння мовою й емпіричне узагальнення спостережень за нею. У період навчання продовжується формування мовної особистості, індивідуальності, невід'ємними складовими якої є мовна свідомість і самосвідомість, національний характер, національно-культурні традиції.

М. Пентилюк вважає пріоритетною мовленнєву компетенцію [5].

Проаналізувавши лише деякі підходи, можна зазначити, що серед учених не існує єдиної думки щодо питання про структуру необхідних учителю-філологу професійно значущих якостей.

Отже, професійно-педагогічна підготовка до здійснення творчої педагогічної діяльності передбачає оволодіння майбутнім учителем-філологом сукупністю спеціальних, психолого-педагогічних і методичних знань, умінь і навичок, а також сформованість професійно значущих особистісних якостей, які дає змогу виділити аналіз його професійно-педагогічної діяльності.

Учитель-філолог реалізує себе в творчій, мовознавчій, літературознавчій, педагогічній діяльності. Головною особливістю, на наш погляд, є перевага творчого самовиявлення, яке охоплює всі без винятку сфери діяльності педагога. До найважливіших професійно значущих якостей, якими має володіти учитель-філолог, можна зарахувати: професійне мислення, професійна компетентність, творче самовиявлення, педагогічна культура, інтуїція, рефлексія.

На нашу думку, майбутнього вчителя-філолога, у першу чергу, мають вирізняти гуманістичні якості, такі, як емпатія, такт, толерантність, вміння знайти позитивне в людині, доброзичливість, справедливість тощо, без яких неможлива робота з учнями, бо процес гуманістичного виховання учнів починається з формування гуманістичних якостей особистості самого вчителя-філолога.

Крім того, ми вважаємо, що вчителю української мови і літератури мають бути властиві такі якості, як альтруїзм та почуття власної гідності. Визначальною тут є система цінностей, де альтруїзм – здатність робити добро іншій людині, незалежно від її походження, віри, соціального статусу, від користі, яку вона приносить суспільству, – переходить із розряду філософських категорій у стійке психологічне переконання. Альтруїстична настанова, яка входить до особистісних якостей, часто висуває перед учителем високі вимоги – вміння бути вище за свої власні бажання та потреби і віддати безумовний пріоритет потребам учня. Крім того, в особистісному ядрі кожної людини, а особливо вчителя, важливим є почуття власної гідності. Не маючи його, вчитель не зможе виховати почуття власної гідності у своїх учнів. Ця якість є умовою і передумовою особистісної та соціальної відповідальності.

Ще однією професійно значущою якістю сучасного вчителя, на нашу думку, є мобільність, яка, на нашу думку, виявляється в здатності до творчого засвоєння нових видів діяльності та перебудови стереотипів, що склалися раніше. При цьому вона передбачає: відкритість людини до нового, впевненість у своїх силах у процесі його засвоєння; широту і багатогранність мислення, здатність переходити від одного способу діяльності до іншого; гнучкість настанов особистості, здатність адекватно оцінювати свої результати й визначати нові перспективи. Майбутньому вчителю-філологу, необхідно, на нашу думку, володіти особистісною та соціальною мобільністю, а також мобільністю знань. Відмова від стереотипів, здатність до інновацій, інтерес до всього нового, але при цьому критичне осмислення запропонованого, вміння підібрати найбільш ефективну для вирішення педагогічного завдання технологію.

Але найбільш важливою професійно значущою якістю майбутнього вчителя-філолога є комунікативність, оскільки вміння спілкуватися є необхідним для педагогічної діяльності, адже він працює у сфері “людина-людина”, яка передбачає здатність успішно функціонувати в системі міжособистісних стосунків.

Сучасний учитель-філолог повинен одночасно усвідомлювати себе носієм національних цінностей і мати планетарне мислення. За своєю природою – це новий погляд на світ, його проблеми, можливі шляхи їх вирішення, боротьба за виживання людства, збереження довкілля, шлях до миру й благоденства, відмова від застарілих стереотипів і норм, від усіх видів егоїзму. Це мислення, спрямоване на усвідомлення цілісного, взаємопов’язаного та взаємозумовленого світу.

Необхідність формування в студентів, які навчаються на філологічному факультеті полікультурності, пов’язана з тим, що на початку ХХІ ст. все більш нагальною стає проблема мирного співіснування й продуктивного співробітництва людей різних націй, віросповідань, прибічників різноманітних стилів життя, представників різних культур, тобто проблема діалогу культур. Він поступово стає визначальним у різних сферах нашого життя. Однак найбільш важливим він є для формування пріоритетів розвитку сучасної освіти. З одного боку, це формування в суб’єктів навчання толерантності до інших людей, їх традицій, звичок, національних цінностей тощо. З іншого – гуманітаризація освіти, зокрема необхідність опанування іноземними мовами.

Зазначимо, що за останнє десятиріччя значно збільшилась кількість європейців, що володіють двома чи трьома іноземними мовами. Багатокультурне й багатомовне європейське співтовариство однією з найбільш важливих цілей сучасної освіти вважає обов’язкове знання кожною молодою людиною іноземних мов. Це зазначається в заключній доповіді проекту Ради Європи: “Навчання іноземної мови для європейської громади необхідно для полегшення вільного пересування людей, інформації та ідей в Європі з метою побудови взаєморозуміння та сприйняття культурного й мовного розмаїття в багатомовній та багатокультурній Європі та виховання поваги до національного самовизначення” [9, с. 202].

Вищесказане свідчить про те, що мовна та полікультурна освіта має стати сьогодні для сучасної школи однією з пріоритетних, а здійснювати її покликані вчителі-філологи зі сформованим полікультурним мисленням. Як відомо, освітній полікультуризм передбачає побудову освіти за принципом культурного плюралізму, визнання рівноцінності та рівноправності всіх етнічних і соціальних груп, які становлять суспільство, неможливості дискримінації людей за ознаками національної чи релігійної належності, статі чи віку. Безумовно, особливе місце в цьому процесі посідає вчитель-філолог у зв’язку з тим, що в специфіці його предмета закладені змістовні можливості мовної та полікультурної освіти.

На наш погляд, до необхідних принципів здійснення мовної та полікультурної освіти майбутніх учителів-філологів можна зарахувати такі: орієнтація на обов’язкове полікультурне й полілінгвальне навчання; інтегративний комунікативно-діяльнісний підхід до мовної освіти під час засвоєння мов як інструментів спілкування, засобу міжкультурної взаємодії; узагальнення досягнень матеріальної та духовної культур цивілізації людства; залучення найсучасніших технологій у розвитку засобів масової комунікації з метою полікультурної освіти.

На нашу думку, ознаками сформованості полікультурності вчителя-філолога є такі: сформоване світосприйняття; усвідомлення себе носієм національних цінностей; розуміння взаємозалежності між собою та іншими людьми; розвинута комунікативна культура, знання етики дискусійного спілкування й взаємодії з людьми, які дотримуються інших поглядів, віросповідань, з представниками інших культур; загальнопланетарний спосіб мислення; толерантність, повага до мови, релігії, культури рідної та інших націй.

Оскільки підготовка майбутніх учителів-філологів має на меті комплексну реалізацію практичної, виховної, освітньої та розвивальних цілей, слід розглянути, які зміни мають відбутися при їх реалізації в умовах полікультурної освіти. Так, виховна мета може бути визначена з таких позицій: орієнтація на гуманізацію освіти; навчання в дусі діалогу культур; виховання взаєморозуміння й терпіння щодо інших культур, здатності ставитися до них з повагою; прояв інтересу до контакту з іншими культурами. Тлумачення освітньої мети може бути доповнене глибшим засвоєнням рідної мови через зіткнення з іншою мовою та взаємодію з нею, а також розширенням мовного, соціального та інтелектуального горизонту тих, хто навчається. Досягнення розвивальної мети навчання передбачає розвиток уміння проникати в культуру країни, мова якої вивчається, під час зіткнення суспільних, культурних і мовних реалій, використовувати соціокультурний фон для розуміння й тлумачення соціокультурних елементів, розуміти належність до національного і світового співтовариства, формулювати власну точку зору; розвиток здатності орієнтуватися в ціннісних категоріях власного та чужого суспільства. На нашу думку, до практичних завдань навчання рідної та іноземним мовам з метою формування полікультурності студентів можна віднести, насамперед, такі: формування уявлень про культуру усного та писемного спілкування мовою, яка вивчається; формування знань про лінгвістичну та лінгвокраїнознавчу варіативність рідної та іноземної мов з метою здійснення офіційного й неофіційного спілкування; навчання дотриманню правил формальної та неформальної мовленнєвої поведінки рідною та іноземною мовами; формування понять про еквівалентну і безеквівалентну лексику; формування та розвиток умінь використовувати рідну та іноземну мову як інструмент міжкультурного спілкування; навчання вмінню адекватно описувати свою культуру рідною та іноземною мовою; знайомство зі стратегіям самоосвіти на основі використання дистанційних засобів навчання рідної та іноземних мов (включаючи спілкування з представниками інших культур через систему Інтернет).

Висновки. У результаті проаналізованої психолого-педагогічної літератури нами було з'ясовано, що професійно значущі якості вчителя-філолога – це постійно закріплене ставлення до своєї професії, праці, природи, предметів як певної системи мотивів, форм і способів професійно-рольової поведінки, у якій ці стосунки реалізуються. Крім того, визначили такі професійно значущі якості вчителя-філолога: компетенції (мовна, мовленнєва, лексико-семантична, фольклорна, літературознавча, комунікативна, культурознавча, методична, педагогічна, психологічна, науково-дослідна); творчість, педагогічна культура, емпатія, такт, толерант-

ність, інтуїція, рефлексія, професійне мислення, професійна компетентність, альтруїзм, почуття власної гідності, соціальна мобільність, полікультурність.

Ми вважаємо, що процес формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя-філолога буде найбільш ефективним, якщо створити необхідні умови під час педагогічної практики, занять з психолого-педагогічних дисциплін; на заняттях з професійної науково-предметної підготовки, під час індивідуального навчання та в процесі викладання філологічних дисциплін необхідно орієнтувати їх на самооцінку професійно значущих якостей. Виконання завдання з формування у студентів-філологів повної структури навчальної діяльності дає їм змогу повною мірою усвідомити себе в професійній ролі, оцінити свої можливості, достоїнства й недоліки власної діяльності, свідомо формувати свої професійно значущі якості.

Подальшої розробки, на нашу думку, потребує визначення нових ефективних методів формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя-філолога під час його навчання у ВНЗ та формування під час педагогічної практики.

Порушена проблема не є остаточно висвітленою, її розкриття вимагає більш детального вивчення професійно значущих якостей майбутнього вчителя-філолога.

Література

1. Гринчук І.П. Формування майбутнього вчителя музики: Репродукція чи творення? / І.П. Гринчук // Рідна школа. – 2000. – № 2. – С. 26–28.
2. Кузьміна Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьміна. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
3. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии / К.М. Левитан. – М. : Просвещение, 1995. – 191 с.
4. Педагогічна майстерність : підручник / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривоноста ін.] ; под ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
5. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика : пробний підручник для гімназій гуман. профілю / М.І. Пентилюк. – К. : Вежа, 1994. – 240 с.
6. Семенов О.М. Професійна компетенція вчителя української мови і літератури : програма спецкурсу (для студентів спеціальності 7.010103 – Українська мова та література) / О.М. Семенов. – Глухів, 2003. – 66 с.
7. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 159 с.
8. Щербаков А.И. Совершенствование системы психологического образования / А.И. Щербаков // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 13–18.
9. Modern Language Learning, Teaching, Assessment // A Common European Framework of Reference / Council of Europe, Education Committee. – 1998. – Strasbourg. – 224 p.

БІЛЄР О.С.

КОНТРОЛЬ ЗА РІВНЕМ СФОРМОВАНOSTІ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ПЕДАГОГІВ ЯК ЕЛЕМЕНТ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У світлі “Основних тенденцій щодо створення зони Європейської вищої освіти” Болонського процесу та основних напрямів підготовки суб’єктів навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи навчання на перший план серед головних проблем, що стоять перед українською вищою освітою в

період формування єдиного європейського освітнього простору, слід назвати неготовність багатьох вузів до формування нових компетенцій випускників, спрямованих на мобільність на ринку праці [1].

Наразі в Україні склалася суперечлива ситуація між вимогами суспільства до фахівця, з одного боку, і реальним рівнем його підготовки у вищих навчальних закладах – з іншого.

Успіх у розвитку освіти інформаційного суспільства можливий лише на базі принципово нової парадигми, де освіта виступає не як аксіоматичне знання, а як методологія формування динамічної готовності індивіда до постійної зміни як власного типу особистості, так і навколишніх обставин у контексті їх взаємодії, що повинна стати методологічною основою впровадження нових технологій в освіту [3].

Сьогодні цілком очевидна неадекватність освітніх програм, спрямованих на формування у студентів-педагогів академічних і енциклопедичних знань. Усе більш затребуваним результатом освіти стає компетентність, що розглядається не як сума засвоєної інформації, а як здатність людини діяти у різних проблемних ситуаціях. Саме такий підхід забезпечує визнання результатів, що даються системою освіти, за її межами.

Постійний інтерес науковців до проблем професійної підготовки студента ВНЗ в аспектах: професійної підготовки та діяльності майбутнього фахівця (О.А. Абдуліна, А.М. Алексюк, Н.Ф. Андрієвська, О.А. Апраксина, Л.Г. Арчажникова, О.В. Глузман, О.А. Дубасенюк, Н.Г. Ничкало, О.М. Пехота та інші); теоретичних основ формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки (Ф.П. Гоноболін, М.В. Кухарев, Н.В. Кузьміна та інші); шляхів удосконалення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах (В.І. Євдокимов, Г.Ф. Пономарьова, В.О. Тюріна та інші).

У рамках моделі компетенцій останнім часом з'явився ряд освітніх технологій, орієнтованих на розвиток тих, хто навчаються, у результаті якого студенти будуть підготовлені до активного самостійного життя у суспільстві. Однак система контролю й оцінювання дій студентів залишається традиційною, орієнтованою, передусім на сформованість знань, умінь і навичок [2].

Останніми роками окремі аспекти технології модульно-рейтингового навчання активно досліджувалися багатьма вченими. Зокрема, проблему модульно-розвивального навчання як альтернативу класно-урочній системі розглядали О.І. Калугін, В.В. Мельник, П.І. Сікорський, Є.В. Сковін, А.В. Фурман, М.А. Чошанов та інші; модульне навчання у вищій школі аналізували: А.М. Алексюк, В.І. Лозова, А.В. Фурман та інші; рейтинговий контроль, його етапи та комп'ютерно-інформаційне забезпечення вивчали А.О. Андрущук, Ю.В. Бондарчук, О.Г. Водолазська, В.А. Козаков та інші; рейтинг-контроль навчальних досягнень розглядали: В.А. Козаков, Н.Д. Карапузова, В.В. Сагарда, О.В. Химинець, Н.І. Кузьменко.

Мета статті – проаналізувати етапи системи контролю рівня сформованості компетенцій майбутніх фахівців-педагогів як елемент управління якістю навчального процесу.

Зміщення акценту на результати освіти, пов'язані з досягненнями конкретного студента, на відміну від цілей, що є основою процесу проектування освітньої програми, відводить студенту роль центральної фігури освітнього процесу, а його інтереси й освітні потреби розглядає основою для формування професійно-освітньої програми. У Берлінському комюніке країн – учасниць Болонського процесу підкреслюється, що “первинна відповідальність за гарантію якості вищої освіти відповідно до принципів інституційної автономії лежить безпосередньо на кожному вузі. Навчальні заклади мають розробити політику і пов'язані з нею процедури гарантії якості стандартів своїх програм і сертифікатів. Вони також повинні повністю присвятити себе розвитку усвідомлення важливості якості та її забезпечення у своїй роботі. Студентів мають оцінювати за допомогою послідовних критеріїв, положень і процедур” [5].

Основою проектування освітніх програм є кредити (залікові одиниці). Навчальні плани, спроектовані у залікових одиницях, стають, у свою чергу, основою для створення гнучкої і мобільної системи підготовки майбутніх педагогів, реального здійснення індивідуального підходу до кожного студента. Як увесь навчальний план, так і програми окремих дисциплін формуються за модульним принципом. Кожен модуль оцінюється та контролюється заліковими одиницями. Причому структуризація дисципліни на модулі має здійснюватися за новою ідеологічною основою, пов'язаною з необхідністю формування якісної професійної компетенції [2]. Цілі модуля мають бути поставлені досить чітко, як у традиційних термінах знань, умінь і навичок, так і в термінах компетенцій, указуючи їх рівень. У кожному модулі, що оцінюється кредитом, відпрацьовуються цілком конкретні знання, уміння, навичок, рішення конкретних професійно-педагогічних завдань, проводиться об'єктивний контроль засвоєння змісту модуля за уніфікованою для всіх модулів системою показників досягнення мети навчання. Уніфікація системи показників досягнення мети навчання робить реально відчутними, прозорими результати навчання як для тих, хто навчається, так і для викладачів, полегшує пересування від одного модуля до іншого. Оцінювання якості освіти (результату і процесу) має здійснюватися за єдиними, зрозумілими й особово значущими для студента, викладача, адміністратора критеріями. Лише за цих умов можна розраховувати на зацікавлену участь студента в оволодінні прийомами вирішення професійних завдань, на високий рівень самореалізації випускника вузу в трудовій діяльності [4].

Необхідною теоретичною передумовою для дослідження системи контролю й оцінювання сформованості професійних компетенцій є системне, цілісне уявлення про компетенції фахівця-педагога, обґрунтування критеріїв, показників і рівнів їх сформованості.

Традиційні форми, що практикуються у вузах, і методи контролю, як правило, не можуть вважатися абсолютно адекватними для оцінювання рівня сформованості компетенцій, оскільки вони дають змогу діагностувати рівень знань, умінь, а інколи й навичок, що загалом цілком достатньо для задоволення вимог системи освіти до самої себе, проте цього не достатньо для діагностики результатів, закладених у термінах компетенцій, адекватних вимогам роботодавця.

Компетенція – інтегроване поєднання знань, здібностей та установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі [6].

Європейська комісія висунула вісім базових компетенцій, якими має володіти кожний майбутній фахівець: компетенція у сфері рідної мови; іншомовна компетенція; математична компетенція та компетенція у сфері фундаментальних природничо-наукових та технічних наук; комп'ютерна компетенція; компетенція в навчанні (здатність вчитися); міжособистісна, міжкультурна компетенція та компетенція громадянина; компетенція підприємництва; культурна компетенція; компетенції є похідними від завдань, які вирішуються спеціалістом у рамках його професійної діяльності [5].

Таким чином, сучасний “студентськоцентричний” підхід до управління освітнім процесом передбачає формування партнерських відносин зі студентом, оскільки різко підвищується самоактуалізація студента як майбутнього професіонала не тільки в процесі навчання, але й у процесі контролю його результатів. Такі відносини повинні характеризуватися ясністю і прозорістю вимог як до рівня навчальних досягнень, так і до процедур контролю, а також наявністю “зворотного зв’язку” із студентом, доступністю результатів, їх аналізу. На початковому етапі проектування системи моніторингу результатів навчання було визначено, що основою для її побудови та практичної реалізації мають стати найбільш загальні принципи і положення менеджменту якості, які є такими, що визначаються і для системи управління навчальним процесом у цілому.

Встановлюючи періодичність контролю, необхідно виходити з принципу оптимальності. З одного боку, частота замірів має давати можливість своєчасно приймати рішення та проводити в освітньому процесі корегувальні дії, спрямовані на отримання якісного результату. З іншого боку, необхідно розуміти, що об’єктом моніторингу є студенти, які навчаються, тому не слід підмінювати освітній процес “контрольним процесом”, якість результатів якого також буде сумнівною через тривалість формування заданих критеріїв [4]. Основні етапи контролю, їх завдання та способи використання результатів відображені у табл.

Говорячи про кредитно-модульну систему організації навчального процесу, для обліку результатів обов’язковим є використання бально-рейтингової системи для оцінювання засвоєння студентами навчальних дисциплін.

Студент має право отримати обґрунтоване пояснення викладача стосовно балів, які він отримує за кожен вид занять, тому оцінювання знань має супроводжуватися розрахунком балів за певними критеріями, які відповідають вимогам кредитно-модульної технології, це дає змогу студентові проектувати власний результат, самостійно й усвідомлено обирати освітні траєкторії всередині дисциплін і модулів, визначати власний рівень успішності. Викладач же в цій системі має можливість регулювати активність студентів у виконанні різних видів завдань, спрямованих на здійснення поточного контролю за формуванням окремих компетенцій, що перетворюються в стимуляційні бали для студентів [2].

Однак слід звернути увагу на те, що нелінійна організація навчального процесу може призвести до порушення системності навчання при великій свободі побудови студентом власної освітньої траєкторії, а також послаблення зв’язків студента з конкретною кафедрою та викладачем.

Основні етапи контролю

№ з/п	Найменування етапу контролю (у термінології системи модульного контролю (СМК) і традиційне для вузу)	Основні завдання етапу контролю (для вузу)	Можливість використання результатів даного етапу контролю у вузі
1	У термінології СМК: контроль результатів у процесі навчання. Традиційний вхідний контроль, попередній етап контролю (вступні іспити; для окремих дисциплін – контроль на “вході” в дисципліну)	Виявлення у порередній підготовці студентів невідповідностей, що можуть призвести до неналежного результату	1) виявлення студентів з недостатнім рівнем підготовки, розробка для них індивідуальних освітніх траєкторій, організація додаткових програм; 2) аналіз причин неналежної підготовки до етапу вхідного контролю, розробка заходів з усунення цих причин.
2	У термінології СМК: контроль у процесі навчання. Традиційне для вузу: поточний (у ході вивчення дисципліни – поточна атестація з фіксацією результатів за семестр), проміжний (екзамени і заліки з дисциплін, сесії – 2 рази на рік)	1) стимулювання студентів до навчання; 2) своєчасне виявлення невідповідностей, що виникають у ході процесу навчання; 3) контроль якості процесу навчання	1) заохочення студентів, які показують високі результати (стипендії, пільги тощо); 2) аналіз і розробка заходів, спрямованих на усунення невідповідностей (аналіз і коректування навчальних планів та програм, методик навчання) 3) аналіз процесу та чинників, що впливають на якість навчання (розклад, графік навчального процесу тощо) і розробка заходів щодо їх покращення; 4) організація додаткових освітніх програм для студентів, що показали невідповідні встановленим критеріями результати
3	У термінології СМК: контроль “на виході” з процесу навчання. Традиційний для вузу: підсумковий контроль (підсумкові іспити, захист випускної кваліфікаційної роботи)	1) виявлення тих, хто не відповідає вимогам підготовки; 2) виявлення сильних і слабких сторін освітніх програм з метою розробки пропозицій щодо їх поліпшення	1) ухвалення рішень про присвоєння кваліфікації і видачу документа про освіту; 2) аналіз загального рівня демонстрованого результату “на виході” і розробка пропозицій стосовно коректування програм, поліпшення умов навчання
4	У термінології СМК: контроль у процесі використання результату Традиційне для вузу: “зворотний зв’язок” з випускниками та роботодавцями; “обстеження робочих місць випускників”	1) оцінювання відповідності рівня підготовки випускника вимогам працедавця; 2) оцінювання суб’єктивного задоволення працевлаштованого випускника здобутим рівнем підготовки	1) аналіз і коректування цілей навчання, навчальних планів і програм, умов, що впливають на якість навчання; 2) розробка й організація програм дипломної для післядипломної освіти, підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки

Висновки. Таким чином, у сучасному мінливому світі вища школа перебуває на стадії інтенсивних реформ, являє собою одночасно і суб'єкт, і об'єкт змін, які відбуваються. Система моніторингу результатів освіти, що реалізується у вищих навчальних закладах, постійно вдосконалюється. Систематично здійснюється робота з підвищення якості контролю.

Для встановлення рівня сформованості компетенції майбутніх фахівців-педагогів необхідно розробляти систему контролю та спеціальні критерії, що відображатимуть різні сторони їх майбутньої професійної діяльності. Дані аналізу компетенцій студентів можуть стати основою для планування і коректування роботи вищих навчальних закладів, а також пошуку ефективних способів взаємодії з випускниками і роботодавцями у сфері поліпшення якості підготовки.

Література

1. Болонский процесс. Национальный доклад: 2005–2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://portal.ntf.ru/portal/pls/portal/docs/1/37175.DOC>.
2. Доповідь від 23 квітня 2002 р. д.п.н. А.В. Хуторського на тему “Визначення загальнонаочного змісту і ключових компетенції як характеристика нового підходу до конструювання освітніх стандартів”.
3. Марценюк С. Впровадження інноваційних, комп'ютерних методів навчання / С. Марценюк // Освіта. Технікуми, коледжі. – 2004. – № 2 (8). – 10 с.
4. Пономарьова Г.Ф. Вища освіта України в парадигмі євроінтеграції (курс лекцій): навч. посіб. / Г.Ф. Пономарьова, А.А. Харківська, Т.В. Отрошко. – Х., 2008. – 336 с.
5. Процесс создания европейского образовательного пространства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rudn.ru/?pages=289>.
6. Сліпушко О. Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. [для студ. вищ. та серед. навч. закладів.] / О. Сліпушко, В. Яременко. – К. : Аконіт, 2000. – 911 с.

БІЛОСТОЦЬКА О.В.

РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З РЕАЛІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ НДРС

Реалізація виховних можливостей науково-дослідної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів – одна з актуальних проблем на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики, що зумовлена зростанням ролі НДРС у системі підготовки майбутніх учителів як одного з основних факторів підготовки спеціаліста високої кваліфікації, конкурентоспроможного на сучасному ринку праці.

Питання організації науково-дослідної роботи розробляли такі науковці, як: В. Безрукова, Н. Давидюк, В. Голобородько, В. Гнедашов, М. Дудорова, І. Кочетов, А. Сологуб, І. Чечель, Р. Хрустальова. Умови ефективності науково-дослідної роботи розкрито в працях Н. Амеліної, Ю. Бабанського, В. Борисова, З. Ісаєвої, А. Карлашук, Л. Коржової, М. Каплан, Л. Левченко, В. Лісового. Проте в науково-педагогічній літературі не розкрито умови реалізації виховних можливостей НДРС.

Мета статті – проаналізувати результатів формувальний етап експерименту з реалізації виховного потенціалу НДРС.

Завдання формувального етапу експерименту реалізовано в навчально-виховній та науково-дослідній діяльності вищого навчального закладу, під час різних видів педагогічної практики й самостійної роботи студентів.

Серед форм організації науково-дослідної роботи студентів, включеної в навчально-виховний процес, ми використовували: індивідуальне навчально-дослідне завдання; лабораторні, практичні, семінарські та самостійні завдання, контрольні роботи з елементами наукового дослідження; наукові реферати; виступи студентів із науковими повідомленнями на лекціях, семінарських заняттях; виконання конкретних нетипових завдань науково-дослідного характеру в період проходження педагогічної практики; вивчення теоретичних основ методики, постановки, організації й виконання наукових досліджень, планування та організації наукового експерименту; обробку наукових даних з курсу “Основи наукових досліджень”; науково-семінарські заняття; рольові та ділові ігри, тренінги; виконання індивідуальних завдань, спрямованих на оптимізацію діяльності освітніх закладів; розробку методичних матеріалів з використанням дослідницьких методів; підготовку й захист курсових, дипломних робіт.

У ході експерименту використано такі форми організації позанавчальної дослідної діяльності: участь у студентському науковому товаристві; участь у наукових гуртках; участь у наукових клубах; участь у творчій майстерні, студії; участь у проблемних групах; участь у інтелектуальних іграх (Що? Де? Коли?”, брейн-ринги, дебати); участь студентів у наукових дослідженнях, що виконуються на кафедрах та факультетах; участь у науково-методичних та науково-практичних конференціях, олімпіадах, конкурсах та виставках студентських дослідних робіт; участь у дискусії з наукової проблеми; лекторська робота з поширення знань; керівництво науковими організаціями учнів, робота в творчо-експериментальних об’єднаннях при школах; публікація результатів дослідження тощо.

Було застосовано такі форми подання результатів студентських наукових робіт: науковий звіт, наукова стаття в збірнику праць; наукова доповідь на конференції, семінарі; тези доповіді; науковий реферат; дипломна та курсова роботи; методична розробка з навчально-виховної проблеми; алгоритм вирішення конкретних виховних завдань; конструювання дидактичного засобу; методичні рекомендації учням з різних видів діяльності; програми шкільних гуртків, клубів, об’єднань; сценарій.

Найбільше зацікавили студентів нетрадиційні форми організації науково-дослідної роботи, а саме: студентська олімпіада; педагогічний аукціон, ярмарок педагогічної творчості; педагогічний КВК; дослідницький ринг; перспективний ринг; дослідницький діалог; проблемний стіл; педагогічний консиліум; ділова та рольова гра; портрет дослідницького колективу, студента-дослідника; ігрове конструювання; аналіз конкретних ситуацій; конкурс знавців; дослідницький міст; панорама дослідницьких знахідок; дослідницька естафета; педагогічні роздуми; клуб студентів-дослідників; творчий салон; освітянські вечори; педагогічна вікторина; творчі зустрічі; фокус-групи, тренінги, мозковий штурм, дослідницький фестиваль, творчий звіт, спеціальні творчі тренінги, ігри (аукціон ідей, референдум), експрес-інтерв’ю.

Використання різних організаційних форм дало змогу не тільки значно підвищити рівень психолого-педагогічних і дослідницьких знань, а й вплинуло на бажання студентів брати участь у позааудиторній науково-дослідницькій роботі, формування творчо-пошукової позиції та підвищення рівня внутрішнього прагнення до постійного оновлення та збагачення знань.

З метою підготовки майбутніх педагогів до науково-дослідницької роботи на початковому етапі було запропоновано систему завдань з курсу “Педагогіка”. Крім того, було розроблено та впроваджено в навчально-виховний процес спецкурс.

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

З метою ефективного стимулювання науково-дослідної роботи молодих науковців діяльність викладачів передбачала чотири основних напрями.

По-перше, це загальна науково-дослідна підготовка всіх студентів групи. При цьому основними орієнтирами в роботі зі студентами було: актуалізація потреб і мотивів, знаходження особистісно значущого в змісті дослідницьких завдань та робіт, виявлення суб’єктивних цінностей, розвиток творчої індивідуальності кожного. Підстави для здійснення таких умов ми знаходили в різних формах організації науково-дослідницької роботи, де створювався “простір” можливих цілей діяльності й шляхів їхнього досягнення, з яких студент вибирав ті, які найбільше відповідали його індивідуальності.

При цьому навчальна діяльність академічного типу (лекції, семінари) зберігала свою значущість. Однак самі лекції та семінари проводилися з елементами проблемності й діалогічної взаємодії викладача та студентів на основі загального емоційного фону доброзичливості й взаєморозуміння. На цьому етапі студенти активно засвоювали наукову інформацію, однак основне завдання викладача полягало не стільки в передачі інформації, скільки в залученні студентів до вирішення об’єктивних суперечностей розвитку наукового знання. Це дає змогу формувати мислення студентів, підвищувати пізнавальну активність і актуалізувати потенційні можливості кожного.

По-друге, професіоналізація навчально-дослідницького процесу, коли в аудиторних умовах відтворювався предметний і інструментальний зміст майбутньої професійної діяльності (лабораторно-практичні заняття, система спецкурсів і спецпрактикумів, рольові й ділові ігри, вирішення психологічних ситуацій і завдань). За допомогою активної “упередженої” діяльності відбувалося присвоєння соціального досвіду, розвиток психічних функцій і здатностей людини, системи її відносин з об’єктивним світом, іншими людьми й самою собою. Із цих позицій мета студента полягала не в засвоєнні знань, умінь і навичок або відпрацьовуванні патернів “спостережуваної поведінки”, а в оволодінні цілісною професійною діяльністю фахівця. У цих умовах багато в чому усувалися труднощі мотиваційного забезпечення науково-дослідницької роботи. Вона набувала для студента особистісного змісту, оскільки в навчальній та дослідницькій діяльності проглядаються контури майбутньої професії, створюються реальні можливості для переходів від пізнавальної мотивації до професійного й назад. Так, було проведено рольові ігри “Я-дослідник”, “Батьківські збори” тощо.

По-третє, особистісне керівництво НДРС, що полягало в спільному зі студентом визначенні його інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод, що заважали йому досягати позитивних результатів у науково-дослідницькій та навчальній діяльності. З технологічної позиції педагогічна підтримка в цьому випадку була представлена етапами діяльності викладача з метою допомогти студентам у вирішенні їхніх проблем: діагностичним, пошуковим, договірним, діяльнісним, рефлексивним.

По-четверте, було створено умови, що давали змогу включити студентів у науково-дослідну й навчально-дослідну діяльність. При цьому викладач не пропонував студентові ніяких певних способів дій, а, навпаки, створював йому умови для активного й адекватного прояву особистості та розкриття її потенційних можливостей, тобто, тут можна говорити про закріплення навичок опори студента на свою індивідуальність.

Найважливішими засобами підтримки наукової роботи студентів, незалежно від конкретного напрямку в ході нашого дослідження, стали: допомога студентам у відборі необхідної інформації, консультація, рекомендація, порада, а також довіра, повага, розуміння, ненав’язування своєї думки, відмова від висловлення критичних суджень, готовність завжди прийти на допомогу й підтримати студента в будь-якій важкій для нього ситуації.

Отже, процес самоактуалізації проходив адекватно віковим характеристикам, оскільки він був забезпечений усвідомленістю, активністю, відповідністю індивідуальності. Як умови, що забезпечують успішність самоактуалізації, ми визначили такі: опора педагога на суб’єктний досвід вихованців, включення рефлексії, у тому числі групової; спільна інтерпретація результатів діагностики й самодіагностики; можливості вільної комунікації для інформаційного та проблемного обміну; фасилітування у встановленні розривів між “Я”-реальним і “Я”-ідеальним, “Я хочу” і “Я можу”; допомога у визначенні засобів і способів діяльнісної самореалізації; урахування індивідуальних особливостей і диференційована робота з майбутніми вчителями; гуманістична орієнтація педагога.

Так, для стимулювання студентів до науково-дослідної роботи було розроблено програму організації навчального процесу з іноземної мови, елементарної теорії музики, української народної музичної творчості, методики музичного виховання та педагогіки, що враховувала завдання реалізації виховного потенціалу наукової роботи студентів, яка включала такі компоненти:

- організація навчального матеріалу, що має виховну спрямованість; проведення анкетного опитування з метою виявлення пізнавально-комунікативних потреб студентів; ранжирування, аналіз, узагальнення результатів і виявлення кола цінностей за критеріями частотності й значущості; відбір матеріалу на основі виділених цінностей; класифікація й систематизація тем, що включають ціннісні проблеми; включення їх у навчальний процес; організація освоєння й творчого освоєння ціннісних проблем матеріалу; розширення, поглиблення їхнього розуміння й відтворення в процесі спілкування з метою виховання ціннісного ставлення до дійсності; організація розробки науково-дослідницьких завдань, що враховують пізнавально-комунікативні потреби й можливості студентів, сприяють вихованню культури мислення на основі формування та розвитку інтелектуальних умінь;

- організація моделювання проблемних ситуацій, що враховують пізнавально-комунікативні потреби й можливості студентів, сприяють вихованню культури спілкування на основі формування й розвитку комунікативних умінь;

- організація діагностування й формування інтелектуальних умінь, комунікативних умінь, визначення динаміки ціннісного ставлення студентів до дійсності;

- організація контролю й самоконтролю оволодіння культурою мислення, культурою спілкування, культурою ціннісного ставлення до дійсності, реалізованих у науково-дослідницькій роботі в усіх формах організації НДРС, включеної в навчально-виховний процес.

У зміст навчально-дослідного процесу було включено матеріали, що мали виховну спрямованість; розроблені до них дослідницькі завдання й педагогічні ситуації, що враховували пізнавально-комунікативні потреби й можливості студентів, що сприяли вихованню культури мислення, культури спілкування, культури ціннісного ставлення до дійсності.

У рамках практично кожного з розглянутих предметів освітній процес був організований таким чином, що студент одержував можливості розвивати всі необхідні якості й властивості. Ці можливості реалізовувалися за умови: надання студентами права вільного вибору дослідних завдань; надання допомоги викладача студентові, створення доброзичливої психологічної атмосфери у процесі аудиторної та позааудиторної наукової роботи; використання елементів проблемного навчання та евристики, що вимагають наявності певного запасу знань і вмінь; спонукання до рефлексивних оцінок підсумків своєї дослідної роботи, у тому числі індивідуальних і колективних.

З метою підвищення мотивації майбутніх учителів було використано такі прийоми: актуалізація емоційних почуттів у процесі навчально-дослідної роботи; використання системи прийомів для створення позитивної емоційної атмосфери (вступне слово викладача, яке дало змогу викликати інтерес студентів, оволодіти їхньою увагою, встановити контакт з ними, налагодити доброзичливі стосунки між викладачем і студентами (емоційність викладача, характер конта-

ктування з групою, ставлення до власного предмета, форма викладу матеріалу); використання відступу (історичний екскурс), пауз, а також схвалення дій студентів; обов'язковість взаємодії суб'єктів навчання між собою (парна робота, робота в малих групах, міжгрупової роботи). Така пізнавальна діяльність мала колективний характер, що надало можливість для: обміну інтелектуальними цінностями, порівняння й узгодження різних точок зору про об'єкти, які вивчаються; розвитку у студентів пізнавального інтересу (створення ситуації успіху з підбором для студентів завдань підвищеної складності; надання диференційованої допомоги); збудження інтересу до теми дослідження, до процесу пізнання на основі застосування активізувальних форм подання інформації; роз'яснення соціальної значущості НДР для особистісного та професійного зростання, розкриття зв'язків предмета дослідження з майбутньою спеціальністю; застосування завдань проблемного характеру.

Використання вищезазначених педагогічних прийомів стимулювання призвело до того, що студенти, обираючи теми рефератів та курсових робіт, у більшості своїй віддали перевагу проблемним темам. Значно підвищилась кількість студентів, що мали бажання виступити з доповіддю на студентській конференції, написали тези на конференції. Це, на наш погляд, було зумовлене тим, що після проведення формувального етапу експерименту у студентів експериментальних груп домінували саме дослідницькі мотиви.

Висновки. Отже, нами було експериментально перевірено ефективність педагогічних умов реалізації виховного потенціалу науково-дослідної роботи майбутніх учителів: формування готовності студентів до науково-дослідної роботи; включення студентів у різні форми організації науково-дослідної роботи; стимулювання студентів до науково-дослідної роботи. Проведене дослідження не вичерпує цієї проблеми. Подальшого розвитку потребує узагальнення результатів експериментального дослідження.

Література

1. Коржова Л.С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень : автореферат дис... канд. пед. наук : 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / Л.С. Коржова ; Криворізький держ. пед. ін-т. – Кривий Ріг, 2002. – 23 с.
2. Слепкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І. Слепкань. – К. : НПУ, 2000. – 210 с.
3. Науково-дослідна робота в закладах освіти : метод. посіб. / укл. Ю.О. Туранов, В.І. Уруський. – Тернопіль : АСТОН, 2001. – 140 с.
4. Шейко В.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник для вузів / В.М. Шейко, Н.М. Кушнарченко. – Х. : ХДАК, 1998. – 288 с.

БОГИНСКАЯ Ю.В.

АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ “СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА” В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Создание равных возможностей для студентов с ограниченными возможностями в получении ими высшего образования наравне со здоровыми сверстниками – одна из основных задач украинских вузов в контексте реализации условий вступления в европейское образовательное пространство.

Организация системы поддержки студентов-инвалидов в условиях обучения в вузе требует затрат. Чаще всего она выстраивается на базе различных структурных подразделений: центров, отделов, служб и т.п.

В настоящее время все больше внимания уделяется анализу терминологии, употребляемой в отношении инвалидов. Так, понятия “реабилитация”, “сопровождение”, “интеграция”, “поддержка” чаще подвергаются анализу. Термин “социально-педагогическая поддержка” не в полной мере проанализирован, не определены сущностные характеристики, недостаточно выделены ее особенности как процесса. В большинстве научных трудов и методических разработок различные виды поддержки выделяют в работе с детьми-инвалидами и в меньшей мере со студентами-инвалидами. Данные аспекты позволяют говорить о необходимости более детального анализа процесса поддержки именно студентов с ограниченными возможностями.

Цель статьи – проанализировать понятия “педагогическая поддержка”, “социальная поддержка”, “социально-педагогическая поддержка”; рассмотреть виды поддержки студентов с ограниченными возможностями жизнедеятельности в условиях обучения в высшем учебном заведении.

Анализ научно-методической литературы показал, что педагогической поддержке учащихся и студентов уделяется достаточное внимание. Решению проблем учащихся и студентов с ограниченными возможностями уделяют внимание не только ученые, но и политики как на государственном, так и региональном уровнях.

Российские ученые рассматривают следующие аспекты обозначенной проблемы:

- особенности поддержки семей, воспитывающих детей-инвалидов – А. Батова;

- основные механизмы педагогической поддержки социальной интеграции детей с ограниченными возможностями – Л. Дубковская, Т. Егорова, Д. Зайцев, Ю. Замятина;

- направления социальной поддержки детей с ограниченными возможностями в современной России – Г. Гизатуллина, О. Потапова;

- педагогическое и психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями – В. Трофимова, С. Федорова;

- теоретические основы построения и функционирования системы высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями – Е. Мартынова, Д. Романенкова;

- сопровождение и поддержка студентов инвалидов в вузе с позиции организации доступности высшего образования – Е. Ярская-Смирнова, П. Романов;

- технология интеграции лиц с ограниченными физическими возможностями в учебный процесс вуза – О. Тарасова.

В Украине за последнее десятилетие сделан большой рывок вперед в направлении реабилитации, поддержки и сопровождения студентов-инвалидов.

Так, в своих исследованиях украинские ученые рассматривают следующие аспекты: психологическое сопровождение студентов-инвалидов (И. Томаржевская); воспитание духовно-моральных ценностей у студентов с ограниченными физическими возможностями (Е. Хорошайло); модель сопровождения обучения

студентов с особыми потребностями (М. Чайковский); модель реабилитационно-адаптационного сопровождения адаптации инвалидов с недостатками зрения к обучению в высших учебных заведениях (Т. Гребенюк); программа психологического сопровождения адаптации первокурсников с особыми потребностями (В. Скрипник); психолого-педагогическое сопровождение обучения лиц с нарушениями слуха в высших учебных заведениях (С. Литовченко); социально-педагогические условия интеграции молодежи с функциональными ограничениями в современную среду (Н. Мирошниченко).

Ряд ученых (О. Дикова-Фаворская, В. Засенко, И. Иванова, Е. Кольченко, А. Никулина, П. Таланчук, Л. Тюття) рассматривают особенности такого процесса, как сопровождение студентов с ограниченными возможностями в условиях интегрированной образовательной среды.

Однако в настоящее время в украинских вузах не сформирована система оказания социально-педагогической поддержки студентам-инвалидам в условиях обучения в вузе.

В последнее время понятие “поддержка” часто упоминается в связи с проблемами, так или иначе связанными с образованием детей: социально-педагогическая поддержка, психолого-педагогическая поддержка, социально-психолого-педагогическая поддержка, медико-педагогическая поддержка, медико-психологическая поддержка и т.д.

Идеи педагогической поддержки длительное время преобладали в теории, а не на практике. Педагоги-новаторы Ш. Амонашвили, П. Волков, Э. Ильин, С. Лысенкова, А. Тубельский, В. Шаталов и другие доказали возможность реализации гуманных взаимоотношений между участниками педагогического процесса, разработали эффективные приемы педагогики сотрудничества. В результате их деятельности постепенно начала формироваться новая идеология образования, сторонники которой предлагали строить педагогическую деятельность на особой принципиальной основе.

Большинство сторонников педагогики поддержки (Е. Александрова, Т. Анохина, А. Бойко, В. Болгарина, О. Газман, Т. Григорьева, М. Каган, М. Ношина, М. Шимановский и др.) считают, что необходимо опираться на сильные стороны учащегося, избегать подчеркивания его промахов. Важно помогать ему в решении проблем, но при этом дать ему право самому решать их там, где возможно, бесконечно верить в его потенциал, создавать для него ситуацию успеха в деятельности.

М. Холодная, рассматривая педагогическую поддержку в процессе обучения, отмечает необходимость осуществления индивидуального подхода на основе учета индивидуальных психических и личностных особенностей учащегося и индивидуализированной педагогической помощи с целью развития его индивидуальных психологических ресурсов. В связи с этим процесс обучения строится на основе принципа индивидуализации и включает в себя систему педагогической поддержки.

О. Газман, разработавший и теоретически оформивший концепцию, под педагогической поддержкой понимает “процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятст-

вий, мешающих ему сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достичь желаемых результатов в обучении, самовоспитания, общении, образе жизни” [3]. По его мнению, педагогическая поддержка – это деятельность педагога, направленная на стимулирование самостановления учащегося как индивидуальности.

В зарубежных исследованиях разных стран педагогическая поддержка рассматривается как школьное консультирование, психолого-педагогическая консультативная служба в системе образования – в США; как коучинг – помощь и содействие личности в позитивных изменениях – в Австралии; как помощь в ситуации выбора, опекунов, пасторская забота, курс личностного и социального образования – в Англии; как система психолого-педагогической помощи и поддержки ребенка в образовательном процессе и в выборе профессионального пути – в Голландии.

Анализируя использование рассматриваемого понятия на Западе, С. Кульневич подчеркивает, что в Англии под “guidance” имеют в виду чаще деятельность, направленную на социальное и индивидуальное развитие личности, предполагающее обучение социальным навыкам, профориентирование, информирование о возможном изучении предметов, помощь в их выборе, заботу, поддержку. Понятие “guidance” в США, как правило, связывают с превентивной (предупредительной) работой, а “counselling” – с деятельностью специалистов в работе с проблемами детей, которые уже возникли и существуют.

В отечественной науке педагогическая поддержка выступает как технология организации личностного взаимодействия взрослого и ребенка, как педагогическое сопровождение, процесс создания психологически комфортных условий для личностного развития, как воспитательная технология.

Т. Анохина под педагогической поддержкой понимает систему средств, обеспечивающих помощь учащимся в самостоятельном индивидуальном выборе (моральном, гражданском, профессиональном, экзистенциальном самоопределении), в преодолении препятствий самореализации в учебной, коммуникативной, трудовой и творческой деятельности.

А. Мудрик рассматривает педагогическую поддержку как помощь в социальном воспитании в процессе социализации.

И. Фрумин определяет педагогическую поддержку как педагогические действия, которые ставят своей целью помощь школьникам в самореализации, в решении различных жизненных и образовательных проблем. В процессе поддерживающего образования педагог и учащийся оказываются равноправными субъектами, сотворцами образовательного и воспитательного процессов, взаимоотношения между ними приобретают действительно субъект-субъектный характер.

Под сущностью педагогической поддержки И. Зязюн, Н. Михайлов, Р. Серезников, Л. Фридман, С. Юсфин и другие понимают превентивную, оперативную помощь учащимся в решении их индивидуальных проблем, в том числе связанных с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением).

По мнению И. Беха, Н. Михайлова и С. Юсфина, при определении функции педагогической поддержки как помощи, оказанной учащемуся в развитии себя как субъекта собственной жизнедеятельности, она невозможна без самоопределения и самореализации в системе субъект-субъектных взаимоотношений [5].

Т. Анохина, М. Шимановский определили основные принципы обеспечения педагогической поддержки: опора на имеющиеся силы и потенциальные возможности личности, вера в эти возможности, ориентация на способность учащегося постоянно преодолевать препятствия, общность, сотрудничество и т.п. [2].

Педагогическая поддержка в большей степени выступает как технология организации личностного взаимодействия взрослого и ребенка, как процесс создания психологически комфортных условий для личностного развития, как воспитательная технология.

Педагогическая поддержка рассматривается как сложная, высокотехнологическая, но одновременно “психологоемкая” деятельность, в основе которой лежит совершенно иное понимание воспитания, чем оно было характерно для прежней парадигмы (воспитание – воздействие). Развитие психологии, углубление личностно ориентированных и развивающих парадигм создают основу для разработки моделей поддержки личности учащегося и педагога.

Изучив ряд исследований, относящихся к понятию педагогической поддержки, его содержанию, можно сделать вывод, что завершено целостного описания данная категория пока не имеет. Это происходит в силу неоднородности и объемности понятия, часто в нем выделяются признаки, относящиеся к различным областям научного знания: педагогике, социальной педагогике, психологии, социологии. Так, педагогическая поддержка характеризуется как метод и форма воспитания, технология образования, позиция педагога; как “свободное общение”, “отношение взрослого и ребенка”.

Итак, анализ научной литературы показал, что проблеме педагогической поддержки учащихся уделяется достаточное внимание, однако все чаще ставится вопрос об оказании помощи детям и молодежи с ограниченными возможностями.

Значимым для нашего исследования является исследование В. Тесленко “Теория и практика социально-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями в промышленном регионе”, так как им впервые была затронута проблема социально-педагогической поддержки именно такой категории, как инвалиды.

Данным автором на основании создания региональной модели социально-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями была разработана региональная программа, сущностью которой является максимальная дифференциация и индивидуализация работы по реабилитации и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями, а также коррекция социально-педагогических ситуаций, в которых они находятся.

Также В. Тесленко предложена формулировка, отражающая существенную характеристику социально-педагогической поддержки как вида профессиональной деятельности социального педагога. Социально-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями – это особый вид специально организованной профессиональной социально-педагогической деятельности, заключающейся в выявлении, определении и решении проблем ребенка с целью реализации и защиты его прав на полноценное развитие и основывающейся на индивидуально-ориентированной помощи и сотрудничестве в его жизненном самоопределении [7].

В нашем исследовании важно проанализировать и выделить основные положения именно социально-педагогической поддержки студентов с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

В настоящее время ученые обращаются к данной проблематике. Однако количество исследований недостаточное, чтобы в целом выстроить систему поддержки обучения студентов с особыми потребностями.

Все большее количество научных исследований российских ученых посвящается решению проблем студентов с ограниченными возможностями. Так, В. Дегтярева выделяет стратегии социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья; Д. Шубин рассматривает совершенствование адаптационных возможностей студентов с нарушением опорно-двигательного аппарата; Т. Михайлова – социально-педагогическое сопровождение студентов с особыми адаптивными возможностями в процессе получения среднего профессионального образования; О. Бабанова – повышение доступности высшего образования для молодежи провинции, в том числе и для инвалидов; Е. Шемилина – педагогическую поддержку процесса самоопределения у студентов колледжа; К. Гоженко – психологическое сопровождение личностного развития студентов с ограниченными возможностями в медицинском колледже.

В диссертационном исследовании С. Лебедевой выделяется андрагогическая поддержка или сопровождение. В настоящее время в литературе имеет место несколько позиций по организации индивидуальной педагогической (андрагогической) поддержки. Одни авторы считают, что она должна быть вспомогательным методом, который используется в определенные периоды обучения, а в дальнейшем личность может обходиться без сопровождения, полностью надеясь на собственные силы. Другие, и такая позиция является более продуктивной, придерживаются точки зрения о том, что педагогическое сопровождение должно осуществляться на протяжении всего периода обучения, но менять задачи и степень влияния на слушателя и входить в общую систему медико-психолого- и социально-педагогического (андрагогического) сопровождения в качестве гуманистического интегрального направления профессиональной деятельности учреждения [4].

Согласно исследованию М. Чайковского, задачей педагогической поддержки как составной социально-педагогической реабилитации студентов с особыми потребностями является, в первую очередь, обеспечение максимальной реализации их потенциальных возможностей для достижения эффективной профессиональной подготовки [8]. Социально-педагогическую реабилитацию автор рассматривает как исключительно важный путь поддержки и постоянного восстановления физических и моральных сил молодежи с особыми потребностями. При этих обстоятельствах приоритетное значение предоставлялось педагогическому компоненту, который определял общую стратегию руководства этим процессом на пути преодоления биологических и социальных ограничений личности [8].

Составляющим компонентом социально-педагогической поддержки является социальная поддержка.

Так, согласно трактовке О. Беспалько, социальная поддержка – это система мероприятий субъектов социально-педагогической работы, направленной на решение проблем лиц, находящихся в сложных жизненных обстоятельствах, путем

предоставления им помощи и необходимых видов социальных услуг. Она выделяет наиболее распространенные виды социальной поддержки: материальную, психологическую, педагогическую, правовую (юридическую) и т.д. [1].

Материальная поддержка предоставляется путем выплат пенсий, компенсаций, помощи на лечение и оздоровление; обеспечение продуктами питания, одеждой, медикаментами, средствами для передвижения и т.д.

Психологическая поддержка направлена на мобилизацию внутренних ресурсов клиента с целью изменения представления о безысходности его положения, восстановления защитных сил организма, формирование уверенности и мотивации для преодоления чувства тревоги, страха или вины, психологических комплексов, неуверенности в своих силах, укрепление активной, деятельной личностной позиции. Такая поддержка предоставляется в ходе консультаций, психотерапевтических бесед, психологических тренингов, встреч групп самопомощи.

Педагогическая поддержка ориентирована на превентивную и оперативную помощь детям, молодежи, семьям путем предоставления им необходимой социально-педагогической информации, проведение просветительских мероприятий, консультаций, бесед и т.п.

Также О. Беспалько предложены модели социальной поддержки людей с ограниченными функциональными возможностями [6].

В условиях развития демократических процессов и формирования гражданского общества в Украине чрезвычайно большое значение приобрел институт социальной поддержки. Социальная поддержка представляет собой деятельность органов государства и местного самоуправления, общественных фондов и организаций, направленную на конкретного человека или группу людей, нуждающихся в неотложной социальной помощи в реализации конкретной цели. Социальная поддержка, таким образом, существует в отношении таких потребностей, которые люди могут удовлетворить самостоятельно, но для этого необходимо создать надлежащие условия, которые позволили бы им решать свои проблемы.

Объектом социальной поддержки может быть отдельный гражданин или сообщество, которые уже стали предметом социальных усилий общества, но эти усилия не решают существующих в них проблем. Им может быть и студент, получивший грант или образовательный кредит для завершения обучения и т.д.

Субъектами социальной поддержки могут быть не только государственные структуры и даже не столько они, а, прежде всего органы местного самоуправления, общественные организации и фонды. Принципом деятельности субъектов социальной поддержки является, во-первых, адресность их помощи и возможность ее предоставления независимо от социального статуса объекта; во-вторых, публичность деятельности как метод создания общественного мнения и воспитание человека.

Социальная поддержка может иметь самые разнообразные виды: от предоставления кредита до организации общественных работ. Но при этом обязательно должны соблюдаться два условия: конкретный и адресный характер помощи, предоставления ее тем, кто способен ею воспользоваться. Нарушение их в значительной мере обесценивает возможности поддержки.

В условиях становления рыночной экономики социальная поддержка выполняет несколько функций:

- экономическую: содействие повышению эффективности конкретных форм человеческой деятельности в системе общественного разделения труда;
- социально-ценностную: развитие социальных отношений на основе повышения роли ценностей взаимопомощи и доверия;
- психологическую: стимулирование использования личностями их психологических и деятельностных резервов;
- интегральную: создание условий для инициативной деятельности инновационного характера.

Таким образом, рассмотрение различных аспектов процесса поддержки студентов с ограниченными возможностями позволяет говорить о растущем интересе к данному направлению, а также об увеличении исследований в сфере обучения студентов-инвалидов.

Выводы. Итак, анализ понятий “педагогическая поддержка”, “социально-педагогическая поддержка” показал, что к данной проблематике обращаются как российские, так и украинские ученые. Они выделяют основные виды социально-педагогической поддержки студентов с ограниченными возможностями жизнедеятельности в условиях обучения в вузе, а именно: педагогическую, психологическую, социальную.

Дальнейшие исследования в сфере поддержки и сопровождения студентов с ограниченными возможностями должны быть направлены на разработку системы поддержки студентов данной категории не только в специализированных группах, но и в интегрированных.

Литература

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О.В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
2. Бондарева Г. Сутність і значення педагогічної підтримки в процесі формування соціальної стійкості особистості старшокласника / Г. Бондарева // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 4. – С. 22–30.
3. Газман О.С. Некласическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – М., 2003. – 320 с.
4. Лебедева С.С. Теоретико-прогностическая модель образования инвалидов как социальной группы : дис... доктора пед. наук : 13.00.01 / С.С. Лебедева. – СПб., 2002. – 377 с.
5. Михайлова Н.Н. Процесс совместного преодоления, или Педагогическая поддержка ребенка как предмет управления / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин // Директор школы. – 1997. – № 2. – С. 3–13.
6. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – С. 18.
7. Тесленко В.В. Сутність феномена соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями / В.В. Тесленко // Освіта Донбасу. – 2007. – № 4 (123). – С. 94–98.
8. Чайковський М.Є. Соціально-педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / М.Є. Чайковський. – Вінниця, 2006. – 197 с.

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ДО РОБОТИ ІЗ ЗАПОБІГАННЯ НАСИЛЬСТВУ В СІМ'Ї

Проблематика насильства в сім'ї, зокрема заходи щодо запобігання йому, у нашому суспільстві набувають значної актуальності. За сучасних умов проблема насильства в сім'ї досліджується у різних науках, а саме філософії, соціології, психології, кримінології, але недостатньо висвітлена в педагогіці. Проте зміни, що відбуваються у політичному, соціально-економічному та культурному житті українського суспільства, висувають нові вимоги до професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ, зокрема підготовки майбутніх правоохоронців до роботи із запобігання насильству в сім'ї, оскільки ця проблема має і правовий характер.

Мета статті – обґрунтувати ефективність та доцільність впровадження педагогічної технології підготовки курсантів до роботи із запобігання насильству в сім'ї.

Проблему професійної підготовки курсантів розглядали різні вітчизняні вчені, серед яких І. Ващенко, Г. Попова, В. Тюріна, О. Федоренко та ін. Проблему запобігання насильству в сім'ї досліджували Р. Беспальча, Ф. Думко, І. Трубавіна, К. Левченко та інші вітчизняні й зарубіжні науковці. Але досі не розроблено є педагогічна технологія підготовки курсантів до роботи із запобігання насильству в сім'ї.

У педагогічному словнику професійна підготовка як синонім “професійної освіти” розглядається як “невід’ємна складова єдиної системи освіти” [1, с. 274]. Зміст її включає поглиблене засвоєння наукових основ і технології обраного виду праці, розвиток спеціальних практичних навичок і вмінь, формування особистісних якостей, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності.

З метою здійснення професійно-педагогічної підготовки курсантів до роботи із запобігання насильству в сім'ї нами було розроблено педагогічну технологію. Педагогічна технологія – це сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір та компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних заходів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу; опис процесу досягнення результатів навчання, яке заплановано; педагогічна технологія означає системну сукупність та порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей (М. Кларін) [2]. Будь-яка технологія тією чи іншою мірою спрямована на реалізацію наукових ідей, положень, теорій у практиці, тому педагогічна технологія займає проміжне становище між наукою та практикою. Педагогічні технології можуть розрізнятися таким: джерелом виникнення (на основі педагогічного досвіду або наукової концепції); цілями й завданнями (формування знань, виховання особистісних якостей, розвиток індивідуальності); можливостями педагогічних засобів (які засоби дії дають кращі результати); функціями викладача, які він здійснює за допомогою технології (діагностичні функції, функції управління ситуаціями); тим, яку сторону педагогічного процесу “обслуговує” конкретна технологія тощо.

Аналіз праць педагогів дав підстави визначити підхід до розуміння суті педагогічної технології як системної сукупності та порядку функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічної мети (М. Кларін) [2], а також як засобу досягнення цілей навчання (В. Беспалько) [3].

Науковці Г. Селевко, А. Хуторський наголошують на процесуально-описовому, науковому і процесуально-діючому аспектах педагогічної технології. Педагогічна технологія в загальнопедагогічному розумінні характеризує цілісний освітній процес з його метою, змістом і методами навчання. Педагогічна технологія претендує на провідну роль у плануванні, організації процесу навчання, в розробці методів і навчальних засобів.

Педагогічна технологія – це нові наукові підходи до аналізу та організації навчального процесу. Г. Селевко та інші визначають таку структуру педагогічної технології: 1) концептуальна основа; 2) змістова частина навчання; 3) процесуальна частина – технологічний процес [4], яку ми враховували при розробці педагогічної технології підготовки курсантів до роботи із запобігання насильству в сім'ї.

З урахуванням вищевикладених положень було розроблено педагогічну технологію підготовки курсантів до роботи із запобігання насильству в сім'ї, її теоретичну модель, що включає мету, завдання, підходи, структурні компоненти готовності курсантів, принципи, зміст підготовки, організаційні форми, методи та прийоми навчання і виховання особистості майбутнього правоохоронця, етапи реалізації розробленої педагогічної технології. Дотримання таких педагогічних умов, як: включення у самостійну й активну пізнавальну діяльність; застосування різних методів та форм організації навчально-виховного процесу курсантів; розробка навчально-методичного забезпечення їх підготовки дає змогу реалізувати підготовку майбутніх правоохоронців до роботи із запобігання насильству в сім'ї. Педагогічна технологія підготовки курсантів передбачала: здійснення раціонального та науково обґрунтованого відбору інформації для оновлення змісту певних навчальних дисциплін відповідними темами, організацію навчання курсантів згідно з оновленими навчальними програмами; введення спецкурсу; розробку та впровадження тренінгових занять, завдань навчальної практики, написання курсових, бакалаврських та дипломних робіт. Результатом такої підготовки є сформована готовність майбутніх правоохоронців до роботи із запобігання насильству в сім'ї. Модель педагогічної технології підготовки курсантів до роботи із запобігання насильству в сім'ї зображено на рис.

Розроблена педагогічна технологія має на меті підвищити готовність курсантів до роботи із запобігання насильству в сім'ї. Її побудова відображає логіку педагогічного процесу, наукові підходи щодо підготовки курсантів до запобігання насильству в сім'ї, враховує педагогічні функції у професійній діяльності працівників ОВС, орієнтована на формування готовності майбутнього правоохоронця до ефективного здійснення профілактики насильства в сім'ї.

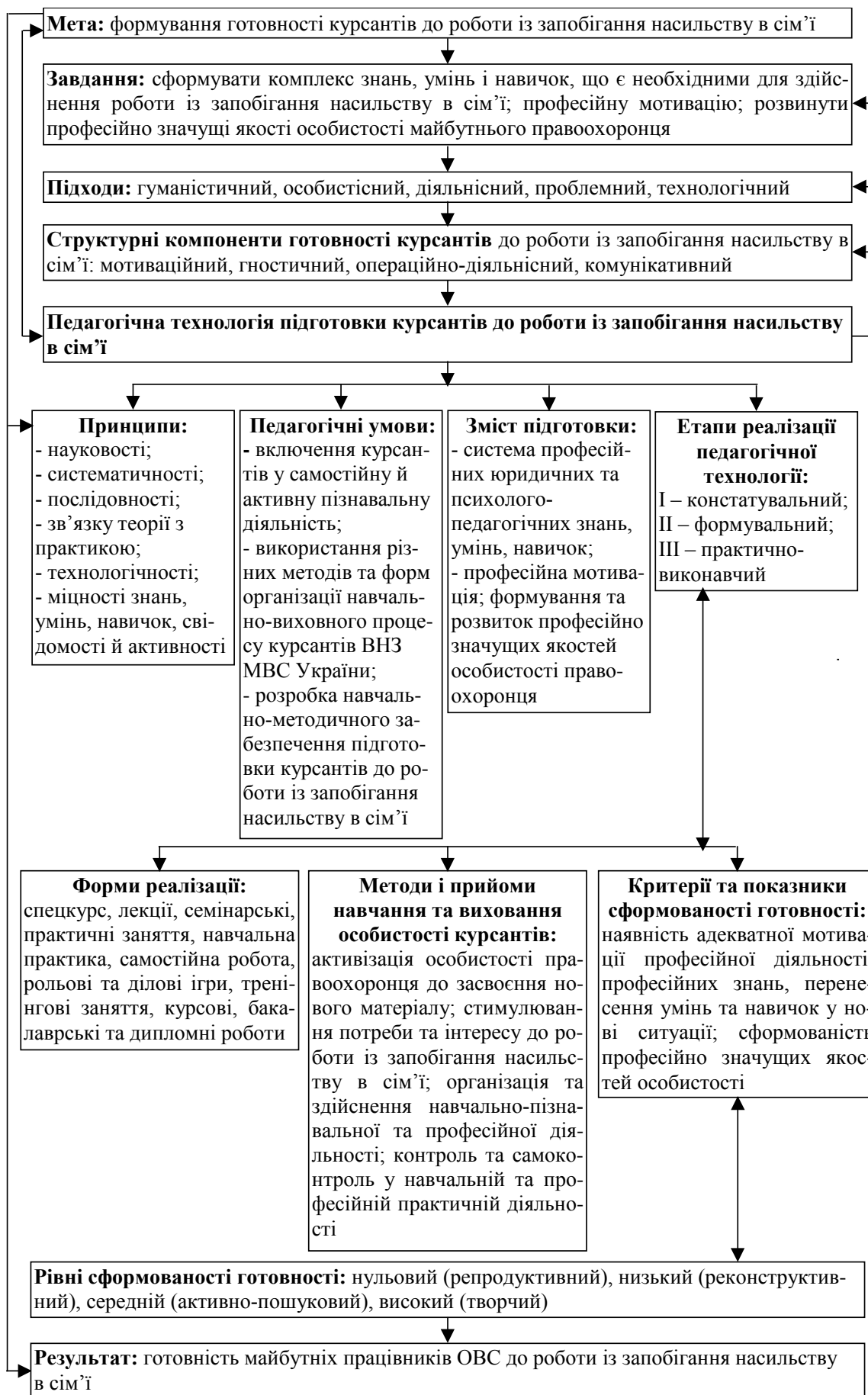


Рис. Модель педагогічної технології підготовки курсантів до роботи із запобігання насильству в сім'ї

Формування готовності до професійної діяльності має здійснюватися із застосуванням різних за рівнем активності та самостійності курсантів методів навчання, характеру їх діяльності (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад, евристичний, пошуковий) та форм їх реалізації (спецкурс, різні типи лекцій; семінарські й практичні заняття; самостійна робота, рольові та ділові ігри, тренінгові вправи, курсові, бакалаврські та дипломні роботи; навчальна практика).

Методи підготовки ми розуміємо як шляхи та способи реалізації взаємопов'язаної діяльності викладача та курсанта з метою формування готовності до роботи із запобігання насильству в сім'ї: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемні методи, вправи та ін. Пояснювально-ілюстративний метод полягає в тому, що викладач організовує навчання курсантів різними способами сприйняття матеріалу, що вивчається; подає його в "готовому" вигляді. Репродуктивний метод полягає в тому, що знання курсантам пропонуються у "готовому" вигляді; викладач подає й пояснює матеріал, курсанти засвоюють його, розуміють та запам'ятовують, потім відтворюють (репродукують); міцність знань забезпечується шляхом багаторазового повторювання. Проблемні методи є перехідними від виконавчої до творчої діяльності курсантів. Знання курсантам не пропонуються у "готовому" вигляді, курсант самостійно здійснює їх пошук; самостійно формулює проблему та вирішує її (у курсовій, бакалаврській, дипломній роботі), розв'язує пізнавальні завдання, проблемні ситуації, аналізує, порівнює, узагальнює та робить висновки тощо, у результаті чого формуються свідомі міцні знання.

Різні методи навчання курсантів спрямовані на активізацію особистості до засвоєння нового матеріалу, пов'язаного із запобіганням насильству в сім'ї, стимулювання потреби та інтересу до такої роботи; організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності на основі елементів проблемного навчання, включення до професійної діяльності; застосування різних методів контролю та самоконтролю у навчальній та професійній практичній діяльності (вирішення контрольних завдань, навчальних ситуацій, підготовку рефератів тощо).

Формами реалізації педагогічної технології підготовки курсантів до роботи із запобігання насильству в сім'ї є способи організації навчально-пізнавальної діяльності, завдяки яким реалізується педагогічна технологія: лекції, семінарські та практичні заняття; тренінгові заняття; форми самостійної роботи курсантів (написання рефератів, курсових, бакалаврських, дипломних робіт); навчальна практика.

У поданій педагогічній технології визначено структуру готовності, критерії, показники та рівні сформованості готовності курсантів до роботи із запобігання насильству в сім'ї.

Завданнями дослідження було окреслено формування у майбутніх працівників ОВС мотиваційного, гностичного, операційно-діяльнісного й комунікативного компонентів готовності до означеної роботи. Наявність мотиваційного компоненту готовності зумовлено логікою процесу підготовки, яка починається з формування позитивної мотивації до навчання, усвідомлення необхідності такої підготовки. Гностичний компонент готовності передбачає відбір знань, умінь і навичок для формування готовності курсантів до роботи із запобігання насильству в сім'ї. Операційно-діяльнісний компонент найбільш безпосередньо

відображає процесуальну сутність навчання. Комунікативний компонент готовності курсантів включає в себе оволодіння знаннями, уміннями та навичками раціонального спілкування, а також комунікативні здібності.

Реалізація розробленої педагогічної технології підготовки курсантів до роботи із запобігання насильству в сім'ї дала змогу одержати результати, що подано в табл.

Таблиця

Динаміка сформованості готовності курсантів до роботи із запобігання насильству в сім'ї за компонентами готовності на початку та в кінці експерименту (у %)

Компонент готовності	Група	Рівні сформованості готовності курсантів / Етап експерименту											
		Нульовий			Низький			Середній			Високий		
		Початок	Кінець	Приріст	Початок	Кінець	Приріст	Початок	Кінець	Приріст	Початок	Кінець	Приріст
Мотиваційний	E ₁	0	0	0	32,2	11,7	-20,5	44,1	28,6	-15,5	24,7	59,7	+35,0
	E ₂	0	0	0	50,9	5,2	-45,7	29,3	37,1	+7,8	19,8	57,7	+37,9
	K	0	0	0	30,1	21,3	-8,8	46,6	50,5	+3,9	23,3	28,2	+4,9
Гностичний	E ₁	28,6	0	-28,6	51,9	13,0	-38,9	18,2	45,4	+27,2	1,3	41,6	+40,3
	E ₂	43,1	0	-43,1	40,5	5,2	-35,3	16,4	37,1	+20,7	0	57,7	+57,7
	K	35,0	13,6	-21,4	49,5	49,5	0	11,6	28,2	+16,6	3,9	8,7	+4,8
Операційно-діяльнісний	E ₁	32,5	0	-32,5	50,6	24,7	-25,9	16,9	45,4	+28,5	0	29,9	+29,9
	E ₂	46,6	0	-46,6	38,8	9,5	-29,3	14,6	44,0	+29,4	0	46,5	+46,5
	K	41,7	34,0	-7,7	47,6	33,0	-14,6	8,8	28,2	+19,4	1,9	4,8	+2,9
Комунікативний	E ₁	6,5	0	-6,5	57,1	29,9	-27,2	26,0	41,6	+15,5	10,4	28,5	+18,1
	E ₂	7,7	0	-7,7	59,5	5,2	-54,3	23,3	54,3	+31,0	9,5	40,5	+31,0
	K	10,7	6,8	-3,9	38,8	37,9	-0,9	36,9	36,9	0	13,6	18,4	+4,8

Примітка: E – експериментальна група; K – контрольна.

Порівняльний аналіз початкових та кінцевих результатів за сформованістю мотиваційного, гностичного, змістовно-операційного та комунікативного компонентів готовності курсантів до роботи із запобігання насильству в сім'ї засвідчив позитивну динаміку сформованості рівня готовності серед усіх досліджуваних груп, але найсуттєвіші зміни зафіксовано в результатах курсантів групи E₂, що є результатом введення навчальної практики до змісту їх підготовки. Приріст на високому рівні сформованості мотиваційного компонента у курсантів цієї групи становить 37,9% порівняно з 35,0% у групі E₁ та 4,9% – у групі K; приріст на високому рівні сформованості гностичного компонента – 57,7% порівняно з 40,3% у групі E₁ та 4,8% – у групі K; приріст на високому рівні сформованості змістовно-операційного компонента становить 46,5% порівняно з 29,9% у групі E₁ та 2,9% – у групі K; приріст на високому рівні сформованості комунікативного компонента – 31,0% порівняно з 18,1% у групі E₁ та 4,8% – у K групі. На відміну від експериментальних груп, у контрольній групі лише 50,5% курсантів мають середній рівень сформованості мотиваційного компонента готовності. Усі ж інші компоненти сформовані у більшості курсантів цієї групи на низькому рівні, що є недостатнім для здійснення ефективної роботи із

запобігання насильству в сім'ї. Оскільки значно більша частина курсантів експериментальних груп тепер має середній та високий рівні сформованості означених компонентів готовності, то можемо стверджувати, що курсанти цих груп мають загальну готовність до здійснення роботи із запобігання насильству в сім'ї.

Таким чином, експериментальна перевірка розробленої педагогічної технології підготовки курсантів до роботи із запобігання насильству в сім'ї показала, що її реалізація є ефективною при формуванні готовності курсантів до професійної діяльності, зокрема, до роботи із запобігання насильству в сім'ї.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Кларин М.В. Педагогическая технология / М.В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 75 с.
3. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М., 1995. – 190 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

БОРИСЕНКО В.М.

ЕМОЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Розуміння того, що якісна освіта є одним з основних ресурсів розвитку суспільства, зумовлює потребу змінити ставлення до неї як до механізму передачі етичних норм, ідеалів і значень буття, без чого не може відбутися особистість, її громадянська позиція, становлення якої формується під впливом моральних і духовних цінностей. На жаль, останнім часом освіта втратила головну свою функцію – розвиток духовності людини: в системі навчальних закладів пріоритетом стає засвоєння знань, набуття практичних умінь та навичок. Навчання здійснюється як знеособлений процес, виконуючи свої функції без урахування емоційного компонента [6]. Знання не завжди набувають особистісного сенсу та стають системою цінностей для студентів. Особистісні якості, здатність любити, співчувати – все це в кінцевому підсумку проростає з розвиненої сфери почуттів. Лише за умови перетворення знання на засіб духовного збагачення студент стає суб'єктом освітнього процесу. Постає питання, чи достатньо сьогодні студенти вищих навчальних закладів обізнані щодо оптимальних емоційних проявів педагога?

Мета статті – розглянути емоційний компонент у структурі освіти вищого навчального закладу на сучасному етапі.

Згідно з психологічним словником, емоції (від лат. *emovere* – приголомшую, хвилюю) – “психічне відображення у формі безпосереднього відбиття переживання життєвого значення явищ і ситуацій, зумовленого відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта. Будучи суб'єктивною формою вираження потреб, емоції передують діяльності для їх задоволення, спонукаючи і спрямовуючи її” [9, с. 46].

У науковій літературі приділено значну увагу вивченню ролі емоцій у житті та діяльності людини. Підхід психологів до вирішення цієї проблеми неоднозначний.

С. Рубінштейн розглядає суть емоцій через ставлення людини до дійсності. Він вважає, що відчуття – це ставлення людини до світу; до того, що вона відчуває й робить у формі переживання; до навколишньої дійсності, що становить сферу відчуттів або емоцій людини. Емоції, на його думку, виражають стан суб'єкта і його ставлення до об'єкта, вирізняються полярністю, тобто можуть бути як позитивними, так і негативними [11].

Ситуативний підхід до визначення суті емоцій розвивав К. Ізард. Він вважав, що “емоції – спільна функція фізіологічно збудливої ситуації, її оцінки і ставлення суб'єкта до цієї ситуації” [3, с. 17]. Емоції виникають як результат змін у нервовій системі, що зумовлені дією внутрішніх станів людини і зовнішніми подіями.

Польський учений Я. Рейковський розглядає два аспекти емоційних процесів:

а) відображення, коли емоції виступають специфічною формою відображення значення об'єктів для суб'єкта;

б) відносини, коли емоції є формою активного ставлення людини до світу.

Емоційні процеси об'єднують у собі три основні компоненти: емоційне збудження, зміст емоцій, знак емоцій. Позитивні емоційні процеси активізують діяльність, підвищують її результативність. Негативні емоції дезорганізують ту діяльність, яка призводить до їх виникнення, але організують дії, спрямовані на зменшення або усунення шкідливих дій [10]. Розглядаючи емоції як психічний процес, Я. Рейковський досліджував їх вплив на пізнавальні процеси. Він виділив чинники, що вибірково впливають на пізнавальні процеси: інтенсивність емоцій, особливість пізнавальних процесів і особливості суб'єкта, тобто його специфічні й відносно стійкі риси. На думку ученого, інтенсивність емоцій визначає різні рівні їх прояву в пізнавальних процесах [10].

Останні дослідження американських учених, зокрема, показують, що навіть розумові здібності не є такими важливими, як рівень емоційного розвитку. Йдеться про набір тих якостей, які, власне, дають ключ до розгадки того, чому за умови однакових розумових здібностей одному вдається сягнути далеко, а інший не зрушує з місця. Тенденції використання емоційного потенціалу сьогодні набувають чітких обрисів у практиці робіт навчальних закладів. Цікаві думки стосовно комунікативних аспектів емоційного розвитку в практиці дошкільних навчальних закладів як першої сходинки соціалізації особистості, висловлює Т. Павленко, зазначаючи, що у школі навчають лічби та письма, дають знання про таємниці Всесвіту, фізичні та хімічні явища, будову матерії, але не навчають найважливішого – як розбиратись у собі, керувати своїми емоціями, досягати поставленої мети, співчувати іншим і розуміти їх, як безконфліктно спілкуватись одне з одним [8, с. 19].

Обізнаність щодо емоційних аспектів того, що відбувається, здатна розширити здібності, які вимірюються інтелектуальним коефіцієнтом. Як було встановлено фізіологом Девідом Вечслером у 1940 р., індивідууми з однаковими показниками інтелектуального коефіцієнта можуть значно відрізнятись завдяки їх ефективній здатності вправлятися з довкіллям [7].

Термін “емоційний інтелект” вперше з’явився в науковому лексиконі у 1990 р., його авторство належить психологу Йельського університету Пітеру Саловею та вченому з університету Нью-Гемпшира Джону Мейєру (США). Скоротив його до аббревіатури EQ доктор психології Деніел Големан (Daniel Goleman). У 1998 р. було опубліковано його книгу “Робота над емоційним мисленням”. У цьому ж році консалтингова фірма “Хей Макбер” (Hay McBer), з якою співпрацював Д. Големан, опублікувала методичку вимірювання емоційного мислення – анкету з емоційної компетентності для людей, що займаються бізнесом (ECI). Д. Големан зазначає, що коефіцієнт емоційного розвитку складається з уміння розібратися в собі та своїх почуттях, здатності співпереживати й допомагати іншим, підпорядкувати свої емоції досягненню мети, продиктованої потребами [12].

Г. Орме підкреслює, як важливо усвідомити, що емоційна сфера не протиставляється інтелектуальній, не є тріумфом одного процесу над іншим, оскільки це унікальне перетинання їх обох [7].

Починаючи з Д. Карузо, вчені надають великого значення такій комбінації, як мислення та почуття, гармонізація інтелектуального й емоційного факторів. Одна з перших праць на тему емоційного мислення датується 1920 р. й належить Р. Трондайку. Його дослідження сфокусовано на тому, що формує мислення. Автор говорить, що “соціальне мислення” є складовою загального мислення; визначає його як здатність розуміти інших і діяти або поводитися по відношенню до інших мудро. Проте дослідник випустив з поля зору той факт, що “соціальне мислення” може стати важливою складовою розвитку системи освіти. Це припущення набагато випереджало його час, оскільки на той період розвитку системи освіти дітей “краще було бачити і не чути”, а пропозиція “зібратися разом і розвинути цю теорію” не була підтримана. Прошло 15 років до того, як дослідження у цій сфері було продовжено [7, с. 45].

Сьогодні загальноприйнятим вважають положення про те, що емоційні процеси посідають найважливіше місце у структурі психічної діяльності людини. Виникаючи в умовах діяльності людини, будучи “релевантними саме діяльності”, емоції виконують важливу роль у мотивації, а включаючись у процес формування особистісної спрямованості, вони як цінності визначають схильність індивіда до будь-яких діяльностей (Б.І. Додонов, 1965). Емоції характеризують, наскільки дійсність відповідає потребам і водночас відображають досягнуті зміни. Показано, що емоції беруть участь у регуляції поведінки людини, і водночас вони – оцінка міри відповідності будь-якого об’єкта потребам, а призначення цих “оцінок” – презентація в психіці мотиву діяльності. Роботи О.К. Тихомирова (1985) свідчать, що емоції не лише активізують процеси мислення (подив, сумнів, успіх, радість), стимулюють пошук, пробуджують у людини бажання вирішувати проблему, що виникла, знайти оптимальні й ефективні засоби вирішення її, але, будучи складовими структури процесів мислення, виконують функції евристик (пошуків). В ряді досліджень, присвячених творчій діяльності людини, хоча і не ставилося завдання показати роль у ній емоційних процесів, тим не менше, зримо наявна думка, що творчість неможлива без емоцій [2].

Велику роль у пізнавальному процесі психологи відводять емоціям і виділяють шість функцій емоцій: оцінювальну (емоції є мовою або системою сигналів, за допомогою яких суб'єкт дізнається про значущість того, що відбувається); спонукальну; дезорганізаційну (тобто здатність емоцій порушувати цілеспрямовану діяльність); закріплення гальмування, підкріплення (тобто здатність емоцій залишати сліди в досвіді індивіда); передбачення (емоції, що виникають при цьому, сигналізують про можливий приємний або неприємний результат); евристичну.

Всі названі функції емоцій виявляються в пізнавальних процесах і впливають на характер їх перебіг. В. Вілюнас вважав, що емоції щодо пізнавальних процесів виступають не тільки в пасивній ролі, але й є активним засобом навчального процесу [2].

Механізм емоційної корекції узгоджує загальне спрямування та динаміку особистості з тим значенням, яке має для неї конкретна ситуація й виконувати для задоволення власних потреб та інтересів дії щодо реалізації своїх ціннісних установок. Отже, розвивати EQ найкраще за умов, навчаючи студентів доброзичливого та ефективного спілкування з іншими.

Здійснення дослідження в цьому напрямі потребує уточнення ряду понять, що характеризують емоційну сферу в цілому та соціальні емоції зокрема. Більшість авторів (В.В. Богословський, А.Г. Ковальов, Г.С. Костюк, Н.Д. Левітов, Г.А. Фортунатов та ін.), класифікуючи емоції за їх предметним змістом, виділяють групу емоцій, специфічних для моральної поведінки людини, в яких відображається ставлення людини до суспільства, людей, що його оточують, та самої себе. “Моральні почуття, – стверджує П.М. Якобсон, – це все, що відчуває людина при сприйнятті явищ дійсності під кутом зору морального начала від категорій моралі, напрацьованих суспільством” [2, с. 381].

Багато труднощів виникає як у практичному експериментальному вивченні, так і в теоретичній інтерпретації емоційних процесів. Це зумовлено рядом причин. Почасти ми вже про них згадували, вони описані багатьма дослідниками (В.К. Вілюнас, Я. Рейковський, П.М. Якобсон), а тому немає особливої потреби детально зупинятися на цьому питанні. Що стосується проблеми соціально орієнтованих емоцій, то труднощі, що пов'язані з їх вивченням, зумовлені рядом додаткових причин. Насамперед, це вплив релігії та етики. Етика й релігія завжди виявляли підвищений інтерес до почуття сорому, вини співчуття, а ще більший – до сумління, відповідальності. Різноманітні філософсько-етичні напрями, релігія наклали свій відбиток на психологічній інтерпретації соціальних емоцій і в багатьох випадках спричиняли труднощі при їх визначенні. Ми зупинилися на цих труднощах не з метою звернути на них увагу чи виправдати можливі недоліки в роботі, а, перш за все, для того, щоб підкреслити важливість теоретичної та практичної розробки проблеми. Ми згодні з думкою багатьох дослідників емоцій про те, що статусу “науковості” набувають лише ті положення, що можуть бути перевірені емпірично, і не зовсім прийнятні для досліджень емоційних явищ, але ми вважаємо, що і повне ігнорування експериментального підходу також збіднює теорію емоцій.

Висновки. Емоційний компонент посідає важливе місце у структурі освіти вищого навчального закладу. Орієнтуючись на процеси гуманізації навчання; цілісне формування особи, яка вчиться; визнання її цінності й необхідності для сучасного суспільства, ми, перш за все, мусимо пам'ятати, що вона формується особистістю вчителя, педагога [1]. Визнаючи пріоритет емоцій світоглядних почуттів, тобто вирішальне значення емоційного ставлення до світу, ми вважаємо за необхідне підкреслити вихідне положення про те, що модальність емоційного ставлення формується через досвід комунікації та взаємодії зі світом. Світовідчуття становить той життєвий тонус особистості, від якого великою мірою залежить якість та рівень емоційно-вольової регуляції будь-якої діяльності взагалі. У самому понятті “освіта” закладено єдність інтелекту й емоцій. І. Ільїнський вважає, що освіта – це “процес керівництва залученням молодих поколінь до тих форм відчуття, мислення й поведінки, цінностей і звичок, які характерні для суспільства на заданому етапі розвитку” [4, с. 165]. Особистісний розвиток людини відбувається при вдосконаленні вищих емоцій і почуттів. В індивідуальному розвитку людини почуття відіграють важливу соціалізаційну роль. Вони є значущим фактором у формуванні особистості, особливостей її мотиваційної сфери.

Література

1. Бахтиярова В.Ф. Современные подходы к качеству образования : сборник учебно-методических разработок. – Уфа : БИРО, 2007.
2. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций / В.К. Вилюнас // Психология эмоций : тексты. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – С. 3–26.
3. Изард К. Эмоции человека : пер. с англ. / К. Изард. – М. : Изд-во МГУ, 1980.
4. Ильинский И. Образовательная революция / И. Ильинский. – М., 2002.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я.А. Коменский. – М., 1982. – Т. 2.
6. Кондрашова Л.В. Гармонізація інтелектуального та емоційного факторів навчання у забезпеченні якісної освіти учнів / Л.В. Кондрашова, Н.Є. Федорінова, А.Г. Міняйленко. – Кривий Ріг, 2008. – 274 с.
7. Орме Гиту. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха : пер. с англ. / Орме Гиту. – М. : “КСП+”, 2003. – 272 с.
8. Павленко Т. Емоції, емоції...: Комунікативні аспекти емоційного розвитку / Т. Павленко // Палітра педагога. – 2003. – № 2. – С. 19.
9. Психология : словарь / под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., доп. – М. : Политиздат, 1990.
10. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций : пер. с польского / Я. Рейковский ; вступительная статья В.К. Вилюнаса. – М. : Прогресс, 1979.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1946.
12. Goleman Daniel. Emotional intelligence / Daniel Goleman. – London, 2006. – 354 p.

БОЧАРОВА О.А.

ОБДАРОВАНІСТЬ ТА ПРОБЛЕМА ВИЯВЛЕННЯ ЗДІБНОСТЕЙ

Людству давно відомо, що без розкриття талантів кожної людини суспільство не може рухатися вперед. Особливу увагу у процесі пошуку нових технологій, знань, теорій приділяють тій частині суспільства, яку називають інтелектуальною елітою. Ні в законодавчих актах, ні в науковій літературі не можна

знайти універсального визначення поняття “обдарованість”. Його просто не існує, але в різних джерелах інформації зустрічаються інтегровані визначення, які намагаються охопити переважно більшість проявів такої якості людини, як обдарованість. Багато як вітчизняних і зарубіжних вчених-дослідників намагалося сформулювати власне визначення поняття обдарованості.

Проблемі дослідження обдарованості та навчання обдарованої молоді присвячено багато праць, зокрема таких дослідників: В. Алфімова, Д. Богоявленської, О. Кульчицької, Н. Лейтеса, В. Моляко, Б. Теплова; Г. Гарднера, Г. Гілфорда, Г. Жолі, Дж. Рензуллі, Р. Стенберга, Л. Тейлора, Л. Термена, П. Торренса, Л. Холла.

Мета статті – визначити поняття “обдарованість”, розглянути та проаналізувати багатофакторну теорію інтелекту Л. Терстоуна, “структурну модель інтелекту” Дж. Гілфорда, теорію “безлічі інтелектів” Г. Гарднера.

В українській психологічній енциклопедії загальна обдарованість характеризується як рівень розвитку загальних здібностей, що визначає діапазон інтелектуальних можливостей людини й забезпечує досягнення значних успіхів у виконанні різних видів діяльності. Загальна обдарованість є основою для формування багатьох здібностей і результатом розвитку спеціальних здібностей [4, с. 228].

Перші припущення про можливість існування загальної обдарованості висловив у середині XIX ст. Ф. Гальтон. На початку XX ст. Ч.-Е. Спірмен запропонував двофакторну теорію інтелекту, що ґрунтувалася на припущенні про існування фактора обдарованості загальної й фактора спеціальних здібностей.

У сучасній науці більшість дослідників виділяє два види обдарованості загальної: інтелектуальну й творчу обдарованість (креативність) [4, с. 228].

Однією з найбільш цілісних концепцій обдарованості у світовій психології є теорія трьох кілець Дж. Рензуллі, що описує обдарованість як взаємодію трьох груп людських якостей. Ця модель включає: інтелектуальні здібності, які перевершують середній рівень, наполегливість (мотивація, орієнтована на завдання) та креативність. Крім цього, в його теоретичній моделі враховано знання на основі досвіду (ерудиція) та сприятливе навколишнє середовище. Дослідник відзначає, що завдяки його концепції кількість обдарованих дітей може бути значно вищою, ніж при ідентифікації за тестами інтелекту, тобто дає змогу відносити до категорії обдарованих тих дітей, які показали високі показники хоча б за одним з параметрів [6, с. 307].

Основними функціями обдарованості, на думку В.О. Моляко, є максимальне пристосування до навколишнього середовища; знаходження вирішення в усіх випадках, коли з’являються непередбачені проблеми, що вимагають творчого підходу. Він вважає, що людина повинна отримувати певний потенціал можливостей (спадкових факторів та набутого досвіду). Тому не можна вважати обдарованість унікальним чи рідкісним явищем [3, с. 89].

Дослідники розрізняють цілий ряд ознак обдарованих дітей. На основі принципу систематизації їх можна об’єднати в три групи: випереджальний пізнавальний розвиток; психосоціальна чутливість; фізичні особливості.

Виходячи з вищезазначеного, для успішної педагогічної діяльності необхідно вирішити три завдання: сприяти розвитку особистості; довести індивідуа-

льні досягнення дитини якомога раніше до максимального рівня; сприяти розвитку суспільного прогресу, висунувши на перше місце “ресурси дарувань”.

В зарубіжних психологічних дослідженнях існують цілі “списки здібностей творчої особистості”. Ми зупинимось на двох.

Перший належить Е. Торрансу й Л. Холлу. Особливостями геніальних особистостей є:

1) “здатність творити дива”. Під дивами розуміють дії, що виходять за межі звичайних, природних явищ, але не суперечать законам природи;

2) висока ступінь заглиблення в потреби інших людей;

3) ореол винятковості. Його носії здатні вселити віру в свої сили людям, з якими спілкуються;

4) здатність вирішувати конфлікти, особливо в тих ситуаціях, коли вони не мають логічного вирішення;

5) наявність почуття майбутнього, яскравого уявлення, що пов’язано з багатою фантазією та інтуїцією;

6) здатність до трансцендентальної медитації. Головна мета медитації – досягнути стану самореалізації й досконалості [2, с. 28].

Другий належить американському психологу К. Тейлору, який вказує на такі риси обдарованої особистості, як: прагнення завжди бути на передньому краї; незалежність і самостійність; схильність до ризику; активність; допитливість, невтомність пошуку, незадовільність існуючих методів, традицій, що викликає незадоволення в оточення; нестандартність мислення; готовність приймати рішення; дар спілкування; талант передбачення [2, с. 28].

Підсумовуючи сказане, можна виокремити такі особливості обдарованої людини, як: універсальність знань і глибина проникання в досліджувані процеси чи об’єкти, що надають можливість пізнати внутрішні закономірності та передбачити їх подальший розвиток; оригінальність мислення і творчості, здатність збагатити науку й мистецтво новими фундаментальними ідеями, відкриттями, що ведуть до створення нових наук і галузей знань, нових теорій, парадигм, напрямів або стилів у мистецтві, що в кінцевому підсумку може привести до революційного оновлення (перевороту, зрушення) культури людей або нової інтерпретації старого, відомого; незалежність і свобода мислення: великий вплив (необов’язково за життя) на соціальне й духовне життя суспільства; наполегливість у досягненні цілей [2, с. 30–31].

Обдарованість – це загальні здібності, що зумовлюють широту можливостей людини, рівень і своєрідність її діяльності, розумовий потенціал, цілісну індивідуальну характеристику пізнавальних можливостей і здібностей до навчання. Обдарованість передбачає наявність сукупності задатків, природних даних, тобто це характеристика міри вираження і своєрідності природних передумов здібностей. Обдаровані діти легко відрізняються від однолітків, деякі з них вже з трьох років уміють читати, розв’язувати складні завдання, висловлювати власну точку зору на природу світу та відносини між людьми. Перших академічних успіхів вони досягають у школі, виділяючись тим, що читають багато книжок. Під час уроку, коли звичайні діти ще тільки починають виконувати завдання, обдаровані просять нові, складніші, що сприяють розвитку їх здібнос-

тей. Протягом навчання обдарованих школярів на розвиток їх інтелектуальних здібностей впливають як позитивні, так і негативні чинники, внаслідок яких інтелектуальна обдарованість або виявляється яскравіше, або взагалі згасає. Перші труднощі виникають, коли вчитель намагається виявити здібності в тих дітей, які мають прихований потенціал. Виділення потенційно здібних дітей серед решти шкільного населення викликає суперечності. Педагоги, які працюють з обдарованими дітьми, мають різні погляди на поняття “обдарованість” і чекають на допомогу науковців, дослідників, що мають досвід у вивченні поняття обдарованості, її природи та видів.

У 1972 р. рішенням Конгресу Сполучених Штатів було прийнято постанову, в якій наголошено на тому, що всі обдаровані діти повинні мати змогу скористатися допомогою федерального фонду. Робочу групу очолив S. Marland, колишній член американської освітянської комісії, що займалася проблемами навчання й підтримки обдарованих учнів. Документ був опрацьований групою дослідників і відомий сьогодні як Рапорт Marlanda. Він містив таку дефініцію визначення обдарованості: “Обдарованими вважаються діти, що визнані кваліфікованими професіоналами, які завдяки своїм здібностям можуть претендувати на видатні досягнення. З метою виконання внеску, який могли б ці діти зробити в суспільство, необхідно створити для них спеціальні програми навчання й надати навчальні послуги, що виходять за межі стандартної шкільної програми” [5, с. 14].

Було визначено, що до категорії дітей, які в змозі досягти значних успіхів в одній або декількох галузях, належать діти з такими потенційними здібностями: загальні розумові здібності; специфічні уміння, що виявляються під час вивчення шкільних предметів; творче, продуктивне мислення; лідерські здібності; художні й мистецькі здібності; психомоторні здібності. В документі наголошено, що до цієї категорії належить 3–5% шкільного населення. Взявши за основу цю дефініцію, протягом цілого наступного десятиліття багато дослідників намагалося виявляти здібності за її критерієм і таким чином удосконалювати програми навчання. В результаті цього цілі програм були уніфіковані, але процедури відбору все одно відрізнялися [5, с. 15].

Давайте розглянемо детально першу процитовану дефініцію визначення обдарованості. Обдарованими вважаються “діти, що досягають значних успіхів”, “діти з потенційними здібностями” в одній із шести категорій. Можна припустити, що таке визначення поняття “обдарованість” дає підстави очікувати, що кількість обдарованих і талановитих учнів може перевищити встановлений мінімальний рівень. Дослідники Чиказького університету порушили питання: яку все ж таки частину населення можна вважати обдарованою – 3 чи 5%? як це можна поррахувати?

Тому Конгрес Сполучених Штатів у законодавчих актах багато разів змінював дефініцію Marlanda. У 1981 р. обдаровані учні визначені як:

“Діти, які виявляють здібності в інтелектуальній, творчій та художній сферах, мають лідерські здібності і для повного їх розкриття потребують допомоги та додаткових занять, що не надає звичайна школа” [5, с. 15].

Таке визначення є більш загальним, ніж дефініція з Рапорта Marlanda, але містить майже ті самі компоненти. Категорію психомоторних здібностей усуне-

но, тому що було визнано, що існуючі спортивні програми достатньо відповідають задоволенню потреб дитини. Інші п'ять категорій залишилися у трактуванні близькому до першого. Дискусії щодо відсоткового відношення було усунуто.

В історії розвитку цивілізації неодноразово здійснювалися спроби селекціонувати видатних особистостей. У минулому термін “обдарованість” стосувався спеціального таланту або однієї здібності (Ренуар був визнаним обдарованим художником, Моцарт – талановитим музикантом). Лише на початку ХХ ст. в Америці термін “обдарованість” почали вживати в загальному значенні щодо обдарованих дітей.

Погляди на існування обдарованості поступово еволюціонували. Найважливішим було питання: чим є обдарованість – результатом природи чи виховання, а в новому формулюванні – спадковості чи середовища? Більшість науковців схиляється до думки, що геніальність – це результат природної обдарованості, відповідних соціальних умов і свідомої орієнтації людини до самовдосконалення. Однак, дослідники розходяться в іншому – який із факторів є визначальним, яку роль відіграє кожен з них. Ми зупинимося на чотирьох головних: природа (природжена обдарованість), власні зусилля (праця), близьке оточення й суспільство.

Цілеспрямовано сформувати генія неможливо, тому що в його розвитку беруть участь як підвладні, так і невідвладні людині фактори – глибокі й часто непередбачувані соціальні процеси історичного масштабу. Майбутньому генію потрібно потрапити в такі умови, які б примусили особистість, що наділена якимись здібностями, максимально розкрити й розвинути свої творчі можливості. На першому етапі багато факторів впливає на розвиток людини. Не завжди ми можемо визначити які є головними, без яких людина не стала б генієм. Питання факторів, що породжують генія – природжений дар геніальності чи соціальні умови – залишаються предметом гострих дебатів.

Ці дебати розпочав Ч. Дарвін, який стверджував, що завжди в історії розвитку цивілізації існували, існують та існуватимуть особистості, які пристосовані до умов життя краще, ніж інші. Наприкінці ХІХ ст. його двоюрідний брат Ф. Гальтон, проводячи дослідження, пов'язав вчення про спадковість з принципом природного відбору, визнавши, що біологічний фактор є єдиним важливим у розвитку людини. Дослідник намагався довести генетичну зумовленість геніальності науково, за допомогою статистичних методів, які пізніше дістали назву конкретно-соціологічних. Він першим увів в обіг науки так звані тести з метою довести, що розумові здібності передаються спадково, як колір очей і зріст. Досліджуючи аристократичні родини Англії, історію видатних родин упродовж десятиріч і навіть століть, Ф. Гальтон дійшов висновку, що здібності високого рівня (талант, геній) передаються від покоління до покоління, що рівень обдарованості в роду має тенденцію до рівномірного збільшення і, досягаючи піку, починає знижуватися в наступних поколіннях, а потім слабшає та зовсім згасає. Всі свої міркування він опублікував у книзі “Спадковість таланту” (1869 р.). Праця Ф. Гальтона закріпила думку, що розум передається генетично. Однак одразу після виходу першого видання книги його висновки зазнали критики [5, с. 17].

Одним із перших критиків Ф. Гальтона був французький дослідник Г. Жолі, який вважав, що саме середовище, в якому геній розвивається, здатне збільшити або зменшити успішність його зусиль. Народження в родині з достатком – фактор, що створює велику імовірність для появи генія. Найближчим середовищем можна вважати наукові колективи, школи, творчі союзи [2].

Дж. Рензулі називає головними факторами оточення та індивідуальні риси особистості, що сприяють розвитку обдарованої людини:

– фактори середовища: батьки, їх освіта; стимулювання дитячих інтересів; стан родини; приклад для наслідування; фізичне здоров'я або, навпаки, нездоров'я; фактори удачі – матеріальний стан, проживання у великому місті;

– особистісні фактори: самосвідомість; сміливість; характер; інтуїція; прагнення до успіху; віра в свої сили; енергія; почуття впевненості у свої сили; особистісний шарм. Видатна людина рідко знаходиться в постійному середовищі. Ближнє оточення може відігравати роль стимулятора або, навпаки, виявляти повну бездушність. Геніальність, як будь-яка здібність, потребує повного розкриття [2].

У точній відповідності поглядам Ф. Гальтона американський дослідник Дж.М. Кеттелл (1885) розробив серію спеціальних процедур (названих “тестами”), що забезпечують вимірювання гостроти зору, слуху, чутливості до болю, часу рухової реакції, переваги кольорів тощо. Отже, на початковому етапі інтелект ототожнювали з найпростішими психофізіологічними функціями, при цьому підкреслювали природжений (органічний) характер інтелектуальних розбіжностей між людьми. У вивченні інтелекту 1905 р. був переломним. Створена за вказівкою французького міністерства освіти комісія для обговорення питання про дітей, які відстають у своєму пізнавальному розвитку й не здатні навчатися у звичайних школах, сформулювала завдання розробити об'єктивні критерії для виявлення таких дітей, для того щоб навчати їх у школах спеціального типу.

Після багатьох досліджень французький психолог А. Біне розробив серію з 30 вербальних, перцептивних завдань, розміщених у порядку зростання складності (спостереження за палаючим сірником одним оком, розгортання та поїдання цукерок, зав'язування шнурків, розрізнення чотирисантиметрового відрізка від трисантиметрового, встановлення в пам'яті шифру). По суті, із цього моменту й починає формуватися тестологічна парадигма в дослідженні інтелекту, яка на десятиліття вперед визначила природу інтелектуальних можливостей людини. Створюючи тести, А. Біне мав на меті визначити потенційні можливості інтелектуального розвитку індивіда, відокремити розумово відсталіх дітей від нормальних [5, с. 17].

Луї Термен – американський учитель, директор школи – проводив дослідження що полягали у виявленні швидкого засвоювання знань учнями. На початку ХХ ст. він підготував докторську роботу в університеті Clarka під керівництвом Л. Халла, учня Ф. Гальтона.

Отримавши у 1905 р. диплом науковця, Л. Термен розпочав роботу в Стенфордському університеті. У 1910 р. отримав англійський переклад шкали А. Біне для дослідницьких цілей. Він змінив завдання, запропоновані А. Біне, щоб застосовувати в американських дослідженнях, і при цьому фактично ство-

рив новий тест, що дістав назву “шкала Стенфорд – Біне”. У 1916 р. Л. Термен розробив новий метод як міру розвитку інтелекту, який було запропоновано розглядати у співвідношенні:

$$IQ = \frac{\text{Розумовий вік}}{\text{Хронологічний вік}} \times 100$$

Тест Л. Термена разом з методом було визнано у США найкращою мірою виміру інтелекту. Дослідник вважав, що шкала Стенфорд – Біне дасть змогу виміряти вроджені незмінні людські здібності й уміння. На його думку, молодь, що отримує високі результати в його тестах, очолить американське суспільство. На основі своїх досліджень він дійшов висновку, що $IQ = 130$ є вже знаком “обдарованості”, а $IQ = 150$ визначає генія [5, с. 18].

На початку 1920-х рр. Л. Термен розпочав одне з найдовших досліджень. На основі вдосконалених методів тестування він намагався встановити зв’язок між розумовою обдарованістю та творчими здібностями. Л. Термен разом з працівниками дослідив 1500 каліфорнійських хлопців та дівчат, що мали IQ вище ніж 140. Наступні виміри були проведені у 1929, 1950 й 1955 рр.; після його смерті його працівники продовжили розпочаті дослідження у 1960 й 1972 рр.

Результати дослідження засвідчили, що навчання в коледжі розпочало 90%, а 70% його закінчило. У 1960 р., тобто під час професійної кар’єри, більшість з піддослідних була задоволена життям (наукова кар’єра, банківські рахунки, високі посади). Так, 800 осіб, які брали участь у дослідженні, опублікували 67 книг, понад 1400 наукових статей, більше ніж 200 новел, отримали 150 патентів. Серед них був визнаний автор фантастичного жанру, режисер – володар Оскару і декілька деканів різних університетів [5, с. 18–19].

Щодо жінок, які досягли кар’єрного зростання, обіймали керівні посади, здобули нагороди, то вважалося, що вони досягли успіху нібито випадково. Більшість з них залишалася домогосподарками.

Проведені дослідження дали підстави зробити такі висновки: високий показник коефіцієнта обдарованості зберігається протягом усього життя; майбутні досягнення у більшості випадків залежать від соціальних факторів; розумова перевершеність цих людей зростає в зрілому віці.

У своїх роботах Л. Термен розглядав розум як одновимірне поняття, не враховуючи відмінностей між розумовою та творчою обдарованістю. Він недооцінював роль соціально-економічних факторів.

В 1930-х рр. психолог з Чиказького університету Л. Терстоун прокорелював результати виконання випробуваними 60 різних тестів, призначених для виявлення різних сторін інтелектуальної діяльності та одержав більше ніж 10 групових факторів, сім із яких були ним ідентифіковані й названі “первинними розумовими здібностями”:

- S – “просторові” (оперування просторовими відношеннями);
- P – “сприймання” (деталізація зорових образів);
- N – “обчислювальні” (виконання основних арифметичних дії);
- V – “вербальне розуміння” (розкриття значення слів);

F – “швидкість мови” (підбір слів за заданим критерієм);
M – “пам’ять” (запам’ятовування й відтворення інформації);
R – “логічне міркування” (виявлення закономірностей у ряді букв, цифр, фігур).

Було зроблено висновок про те, що для опису індивідуального інтелекту не можна використовувати єдиний IQ-показник, індивідуальні інтелектуальні здібності повинні бути описані в термінах профілю рівня розвитку первинних розумових здібностей, що виявляються незалежно одна від іншої й відповідають за конкретну групу інтелектуальних операцій. Тому ця теорія дістала назву “багатофакторної теорії інтелекту”.

Яскравий приклад подальшої розробки ідеї Л. Терстоуна про множинність інтелектуальних здібностей – структурна модель інтелекту каліфорнійського психолога Дж. Гілфорда (1965). На відміну від теорії Л. Терстоуна, у якій факторний аналіз слугував засобом виявлення “первинних здібностей”, у теорії Дж. Гілфорда факторний аналіз виступав як засіб доведення попередньо сконструйованої теоретичної моделі інтелекту, за якою мало існувати 120 вузькоспеціалізованих незалежних здібностей.

При побудові “структурної моделі інтелекту” Дж. Гілфорд виходив із трьох основних критеріїв, що дають змогу описати й конкретизувати три аспекти інтелектуальної діяльності:

1. *Тип виконуваної розумової операції*: 1) пізнання - упізнавання й розуміння запропонованого матеріалу; 2) конвергентна продуктивність – пошук в одному напрямку при одержанні єдиної правильної відповіді (узагальнити одним словом кілька понять); 3) дивергентна продуктивність – пошук у різних напрямках при одержанні декількох рівною мірою правильних відповідей (назвати всі можливі способи використання знайомого предмета); 4) оцінка – судження про правильність (логічність) заданої ситуації (знайти фактичну або логічну невідповідність у картинці); 5) пам’ять – запам’ятовування та відтворення інформації (запам’ятати й назвати ряд цифр).

2. *Зміст інтелектуальної діяльності*: 1) конкретний (реальні предмети або їх зображення); 2) символічний (букви, знаки, цифри); 3) поведінковий (вчинки іншої людини й власні вчинки).

3. *Різновиди кінцевого продукту*: 1) одиниці об’єктів (уписати відсутні букви в слова); 2) класи об’єктів (розсортувати предмети на групи); 3) відносини (встановити зв’язки між об’єктами); 4) системи (виявити правило організації декількох об’єктів); 5) трансформації (змінити й перетворити заданий матеріал); 6) імплікації (передбачати результат у рамках ситуації “що буде, якщо...”).

“Кубічна модель інтелекту” – куб Дж. Гілфорда містить 120 окремих здібностей (5x4x6). Для визначення рівня інтелектуального розвитку конкретної людини у всій повноті її інтелектуальних можливостей необхідно, таким чином, використовувати 120 тестів. З позицій здорового глузду така витівка заздалегідь була безперспективною [5, с. 19]. Розглядаючи типи здібностей за змістом, Дж. Гілфорд дійшов висновку, що існують такі типи інтелекту: “конкретний інтелект” – пов’язаний з конкретними речами та їх властивостями; “абстрактний інтелект”, що може бути “символічним” або “семантичним”; “соціальний інте-

лект” – розуміння власної поведінки й поведінки інших людей [5, с. 19]. Надалі уявлення про існування безлічі самостійних інтелектуальних здібностей знайшло реалізацію в теорії “безлічі інтелектів” Г. Гарднера (1983), який описав кілька незалежних типів інтелекту: лінгвістичний, музичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, міжособистісний і внутрішньоособистісний. За Г. Гарднером, у кожній людині окремі види здібностей можуть бути розвинутими краще ніж інші. У деяких людей можуть виявлятися декілька видів здібностей, у деяких – лише одна. Теорія Г. Гарднера висвітлює відмінності, що існують між особистостями з подібним IQ.

На сьогодні найбільш популярною є “Шкала Векслера для вимірювання інтелекту у дітей” (WISC), побудована американським психологом Д. Векслером, до якої ввійшли завдання для тестування інтелекту в дітей від 5 до 15 років. Особливістю тесту є те, що шкільні знання при виконанні завдань не відіграють домінуючої ролі. Поряд з вербальними завданнями розміщено такі, що вимагають невербальних маніпулятивних дій. Кореляція між вербальною та невербальною частинами досить висока. Оцінку виконання обох шкал визначають у формі коефіцієнта інтелектуальності. Дослідник розробив нові тести інтелекту і ввів квоту відхилення, за якою тестові показники індивіда оцінювали відповідно до його вікової групи. У тестах Векслера інтелект розглядається як здатність особистості розуміти навколишній світ і готовність діяти відповідно до його вимог [4, с. 51].

Висновки. Педагоги й психологи усього світу працюють над теорією навчання обдарованих учнів, яка набуває різних форм і виступає як теорія творчості, поєднуючи дослідження творчості та інтелектуального розвитку. Педагогічні експерименти, тести стосуються як інтелектуальних здібностей, так і показників коефіцієнта обдарованості. Дослідження над обдарованими дітьми охоплюють широке коло питань, які досі залишаються невирішеними й викликають гострі дискусії.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 367 с.
2. Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке / Николай Васильевич Гончаренко – М : Искусство, 1991. – 432 с.
3. Моляко В.О. Проблемы психологи творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В.О. Моляко // Вопросы психологи. – 1994. – № 5. – С. 86–95.
4. Психологічна енциклопедія / [Авт.-упоряд. О.М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
5. Eby Judy W., Smutny Joan F.: Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży. – Warszawa: Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, 1998. – S. 215.
6. Rensulli J.S. The Three-ring conception of giftedness. A developmental model for creative productivity // Sternberg R.L., Cambr. Univ. Press, 1986. – P. 303–326.

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Необхідність формування нової інтелектуальної гуманітарно-технічної еліти вимагає від вищої школи нових підходів в освіті. Актуальною проблемою навчання й виховання сучасних фахівців технічного профілю є надання більшої уваги гуманітарній складовій, зокрема формуванню комунікативної компетентності майбутніх інженерів.

Комунікативна компетентність формується протягом усього життя особистості, особливо ефективно цей розвиток відбувається під час навчання у вищому навчальному закладі, де людина стає дорослою, опановує обрану професію й готується до самостійного життя в суспільстві. Існування в суспільстві обов'язково передбачає спілкування, комунікативні навички формуються іноді навіть незалежно від людини, проте не завжди відповідають необхідним вимогам. Тому формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів є одним з важливих завдань сучасної інженерної освіти.

Отже, необхідне обґрунтування педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Робота проводиться в рамках концепції формування національної гуманітарно-технічної еліти, що розробляється в Національному технічному університеті "Харківський політехнічний інститут".

Аналіз сучасних досліджень і наукових публікацій дає змогу зробити висновок про те, що майже всі видатні постаті педагогічної науки минулого й сучасності не оминали цю проблему своєю увагою. Це такі педагоги, як Я.А. Коменський, І.Г. Песталоцці та багато інших. У 20–30-х рр. ХХ ст. у вітчизняній науці сформувалися авторські школи С.Т. Шацького, А.С. Макаренка, Н.І. Попової, В.М. Сороки-Росинського. Розроблені ними педагогічні технології ґрунтувалися на принципово нових теоретичних ідеях.

Великий внесок у розробку теорії педагогічних технологій зробили А.М. Алексюк, Ю.К. Бабанський, В.П. Безпалько, В.В. Давидов, І.А. Зязюн, В. Кузьміна, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, Н.Г. Ничкало, О.М. Пехота, І.П. Підласий, І.Ф. Прокопенко, В.О. Сластьонін, Г.К. Селевко, С.О. Сисоєва, Н.Ф. Талізїна, І.С. Якіманська та ін.

Загальновідомими є наукові розробки різноманітних аспектів теорії та практики педагогічної технології зарубіжних дослідників (Б. Блум, Дж. Брунер, Д. Карнегі та ін.).

Проте недостатньо дослідженими є такі аспекти загальної проблеми, як теоретичне обґрунтування педагогічної технології при формуванні комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Мета статті – проаналізувати структурні компоненти навчального процесу та обґрунтувати теоретичні аспекти педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів.

Навчання у ВНЗ вимагає від студента постійного спілкування з іншими студентами й викладачами, тому що більша частина знань отримується вербально. Процес навчання є взаємодією між суб'єктами учіння й викладання. Під час такої взаємодії формуються навички комунікативної компетентності. Це відбувається як на гуманітарних дисциплінах, так і на технічних, які займають переважну кількість годин у навчальному процесі.

Проте більше уваги компетентності у спілкуванні приділяють саме гуманітарні дисципліни, тому що зміст і мета занять полягають в обговоренні різних наукових проблем та питань, проведенні дискусій, круглих столів, підготовці доповідей і виступів, отже, спілкування займає основний час занять. Виходячи з визначення поняття комунікативної компетентності, під якою ми розуміємо володіння комунікативними знаннями, уміннями, навичками та здатністю встановлювати необхідні контакти з іншими людьми, ми робимо висновок, що комунікативна компетентність складається зі знань, умінь і навичок.

Під *знаннями* в педагогічній літературі розуміють перевірений практикою результат пізнання дійсності, правильне відображення її в мисленні людини, в яких відображується узагальнений досвід людей, накопичений у процесі суспільно-історичної практики. *Уміння* передбачають можливість успішного виконання дій на основі набутих знань для вирішення поставлених завдань відповідно до заданих умов. Уміння, які постійно повторюються, переходять у навички, що відтворюються автоматично. Під *навичками* розуміють усталений спосіб виконання дій, сформований у результаті багаторазових повторень, які характеризуються високим ступенем засвоєння й відсутністю поелементної свідомої регуляції та контролю [1; 2].

Отже, з наведених понять знань, умінь і навичок, ми можемо зробити висновок, що їх формування має відбуватися поступово, починаючи зі знань і закінчуючи навичками, проходячи певні етапи розвитку й удосконалення. Для формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів ми будемо використовувати педагогічну технологію, яка повинна бути відтворюваною іншими викладачами й складатися з певних етапів.

Педагогічним технологіям в історичній та сучасній педагогіці приділяють багато уваги. Спочатку цей термін використовували на позначення технологізації навчального процесу, спрямованого на широке використання технічних засобів навчання з метою підвищення ефективності навчання.

У сучасній педагогіці термін “технологія”, “педагогічна технологія” або “технологія навчання” вчені тлумачать таким чином.

М.І. Махмутов визначає педагогічну технологію, яку “можна уявити як більш або менш жорстко запрограмований (алгоритмізований) процес взаємодії викладача й учнів, який гарантує досягнення поставленої мети” [3, с. 5].

Н.Є. Мойсеюк пропонує таке визначення поняття “педагогічної технології”: “науково обґрунтована педагогічна (дидактична) система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети шляхом неухильного виконання визначеної послідовності взаємодій учителя й учнів, використання відповідної сукупності методів і форм навчання в умовах оперативного контролю й оцінювання проміжних результатів процесу навчання, їх корекції” [2, с. 293].

Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ І О.Г. РОМАНОВСЬКИЙ педагогічну технологію визначають як “послідовну, взаємопов’язану систему дій, операцій і процедур, виконуваних педагогом і спрямованих на вирішення педагогічних завдань, або як планомірне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу, що має на меті досягнення конкретного, діагностованого й гарантованого результату” [4, с. 235].

І.Ф. Прокопенко та В.Є. Євдокимов дають таке визначення педагогічній технології, “система науково обґрунтованих дій і взаємодій елементів навчального процесу, здійснення яких гарантує досягнення поставлених цілей навчання” [5, с. 9].

Отже, з наведених визначень поняття “педагогічної технології” ми можемо зробити висновок, що це – дидактична система, сукупність методів, спрямованих на послідовне, поетапне виконання дій педагога й учнів задля отримання запланованого, гарантованого результату навчання.

Дослідники зазначають, що будь-яка педагогічна технологія повинна задовольняти основні методичні вимоги – критерії технологічності, а саме:

– *концептуальність* – передбачає опору на наукову концепцію, яка включає філософське, психологічне, дидактичне й соціально-педагогічне обґрунтування освітніх цілей;

– *системність* – вимагає від педагогічної технології наявності всіх ознак систем: логіки процесу, взаємозв’язку його частин, цілісності;

– *керованість* – передбачає можливість діагностичного цілепокладання, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобів і методів з метою корекції результатів;

– *ефективність* – вказує на те, що сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання;

– *відтворюваність* – має на увазі можливість застосування педагогічної технології в інших однотипних освітніх закладах, іншими суб’єктами.

Для якісної побудови навчального процесу за допомогою педагогічної технології необхідно розкрити її структуру. П. Матвієнко пропонує виділити такі структурні компоненти педагогічної технології [6]:

1) концептуальна основа;

2) змістова частина навчання: цілі навчання, зміст навчальної інформації;

3) процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу (методи й форми навчальної діяльності учнів; діяльність педагога з управління процесом засвоєння інформації);

4) діагностика навчального процесу.

Відповідно до структури педагогічної технології, запропонованої П. Матвієнко, ми обґрунтуємо розроблену нами педагогічну технологію, спрямовану на формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів.

Концептуальна основа запропонованої педагогічної технології полягає у спрямованості на особистісно орієнтоване навчання, де увага приділяється особистості учня, виробленню в нього власної думки, своєї точки зору, вихованню на гуманістичних засадах, формуванню культури спілкування та комунікативних здібностей.

Метою розробленої технології є підвищення комунікативної компетентності майбутніх інженерів, яка є однією зі складових професійної компетентності висококваліфікованого фахівця.

Змістовим компонентом педагогічної технології є розробка та вдосконалення програм психолого-педагогічного циклу навчальних дисциплін: “Основи педагогіки і психології” і “Управління розвитком соціально-економічних систем”, підготовка вправ і завдань, наближених до реальних виробничих умов.

Процесуальна частина складається з добору відповідних методів, форм навчання, відбору навчального матеріалу для лекційних, практичних і семінарських занять, застосування різних комунікативних ситуацій, ділових і рольових ігор, тренінгових програм.

Діагностика навчального процесу містить аналіз тестів, анкет, спрямованих на поточний та підсумковий контроль знань, умінь, навичок; розробку критеріїв та рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх інженерів.

Формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів відбувається у процесі навчання, під яким ми будемо розуміти цілеспрямовану послідовну зміну навчальних завдань, мети й відповідну зміну всіх елементів навчання, орієнтованих на формування властивостей суб'єкта діяльності щодо засвоєння змісту освіти – педагогічно адаптованого соціального досвіду [7, с. 209].

Основними структурними елементами навчання є: цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний (форми, методи навчання), контроль-регулювальний, оцінно-результативний [1; 2]. Всі компоненти процесу навчання перебувають у взаємозв'язку і впливають один на одного. Так, мета навчання визначає його зміст, а вибір методів зумовлений метою та змістом.

Метою навчання є замовлення суспільства, що відображено в різноманітних державних документах, освітньо-кваліфікаційних характеристиках спеціальностей, навчальних планах і програмах з певних дисциплін. Зокрема, метою навчання комунікативної компетентності майбутніх інженерів є сформованість цієї компетентності у студентів та володіння комунікативними знаннями, вміннями й навичками у практичній діяльності.

Наступний елемент процесу навчання, стимулювально-мотиваційний, зумовлений метою навчання, тобто усвідомлення й розуміння мети навчання підвищує й активізує пізнавальну діяльність студентів, що, у свою чергу, підвищує ефективність засвоєння студентами навчального матеріалу.

Найголовніший елемент – змістовий – містить комунікативні знання, вміння й навички, які повинні засвоїти студенти у процесі навчання. Саме зміст навчання визначає підбір навчального матеріалу, зумовлює вибір методів навчання, які найефективніше допоможуть сформувати комунікативну компетентність у майбутніх інженерів. Вибір методів навчання реалізується в операційно-діяльнісному компоненті.

Контрольно-регулювальний і оцінно-результативний компоненти навчання спрямовані на здійснення контролю й самоконтролю навчальних завдань, оцінку та самооцінку досягнутих результатів навчання, які здійснюються на підставі запропонованих нами критеріїв оцінювання комунікативної компетентності майбутніх інженерів.

Отже, всі компоненти процесу навчання взаємозумовлені та взаємозалежні, і зміна одного з компонентів передбачає зміну інших компонентів структури процесу навчання. Зміст навчання комунікативній компетентності майбутніх інженерів вимагає зміни операційно-діяльнісного компонента, що містить саме такі методи навчання, які найефективніше сприяють засвоєнню комунікативних знань, умінь і навичок. Таким чином, зміст навчання, спрямований на оволодіння комунікативною компетентністю майбутніх інженерів, передбачає знання щодо спілкування, вербальних і невербальних засобів комунікації, навичок слухання і вміння взаємодіяти з іншими людьми.

Висновки. Розробка педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів та її етапів повинна ґрунтуватися та залежати від структурних елементів навчання, згідно з якими будується весь навчальний процес. Це забезпечить найбільш ефективні умови для оволодіння студентами комунікативними знаннями, вміннями й навичками.

Література

1. Педагогика : учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / [под ред. Ю.К. Бабанского]. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
2. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н.Є. Мойсеюк. – 5-е вид., доп. і перероб. – К., 2007. – 656 с.
3. Махмутов М.И. Педагогические технологи развития мышления / М.И. Махмутов, Г.И. Ибрагимов. – Казань, 1993. – 88 с.
4. Основы педагогики высшей школы : учеб. пособ. / Л.Л. Товажнянский [и др.]. – Харьков : НТУ “ХПИ”, 2005. – 600 с.
5. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології : навч. посіб. / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Х. : Колегіум, 2005. – 224 с.
6. Педагогічні технології. Досвід. Практика : довідник статей / за ред. П.І. Матвієнко. – Полтава : ПОПОП, 1999. – 376 с.
7. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцько ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків : “ОВС”, 2002. – 400 с.

ВАСИЛЕНКО О.М.

СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Проблема освіти виходить на передній план у зв'язку зі становленням нового типу суспільних відносин – інформаційного суспільства.

Сучасний стан і рівень освіти в Україні є задовільним. Але процес глобалізації, прагнення України вступити до Європейського Союзу, невідповідність рівня суспільної свідомості рівню свідомості громадян розвинутих країн – все це спонукає до пошуків шляхів і засобів трансформації сучасної освіти, з метою розбудови громадського суспільства, що відповідає вимогам нашої Конституції [5].

Освіта в Україні сьогодні має ґрунтуватися не тільки на традиційних (знання, вміння, навички), а й на нових, інноваційних засадах, запропонованих ЮНЕСКО (“вчитися знати, вчитися робити, вчитися бути, вчитися співіснувати”) [6].

У зв'язку з прогресивним розвитком суспільства, застосуванням новітніх технологій та засобів розбудови господарства нашої країни перед закладами освіти дедалі гостріше постає проблема підготовки фахівців з підвищеним рівнем креативності, тобто здатності до творчості. В Програмі розвитку освіти в Україні на 2005–2010 роки записано, що серед її основних завдань: формування творчої, духовно багатой особистості з урахуванням її потреб, інтересів, здібностей і бажань.

Особливу роль у вирішенні цієї проблеми відіграють педагоги: вихователі, вчителі, викладачі педагогічних ВНЗ.

Підвищення рівня якості та змісту освіти, зокрема вищої, на наш погляд, відбувається за рахунок приєднання України до Болонського процесу. Саме рейтингова система оцінювання діяльності студентів, викладачів і взагалі вищих навчальних закладів інформуватиме суспільство про стан вищої освіти, динаміку розвитку вищих навчальних закладів. Це, в свою чергу, стане важливим кроком на шляху реалізації стратегічного курсу України до Європейського Союзу.

Завдання педагога вищої школи полягає в озброєнні майбутніх фахівців методологічними основами професійної діяльності; у прищепленні їм навичок системного мислення та інноваційної спрямованості, засвоєння не тільки певної системи знань, а й формування необхідних практичних умінь і навичок. Відповідно до вимог часу розвиток здібностей має супроводжуватись прищепленням студентам усвідомлення потреби в неперервній самоосвіті, самовихованні й самовдосконаленні протягом усього активного трудового життя.

Основою компетентності сучасного вчителя та вихователя є їх цілеспрямоване формування на різних щаблях безперервної підготовки педагогічних кадрів, що охоплює:

1) відбір школярів з вираженими здібностями й схильністю до педагогічної діяльності в спеціалізовані педагогічні класи та вищі навчальні заклади I–II рівня акредитації;

2) підготовку школярів з вираженими здібностями й схильністю до педагогічної діяльності до вступу до педагогічних ВНЗ;

3) підготовку студентів у педагогічних ВНЗ;

4) підвищення кваліфікації й перепідготовку вчителів і вихователів у системі післядипломної освіти протягом усієї педагогічної діяльності, у тому числі дистанційним способом;

5) постійну методичну підтримку педагогів та їхню самоосвіту.

Аналізуючи сучасну наукову й методичну літературу з проблем освіти (Г. Альтшуллер, І. Бех, Я. Пономарьов, К. Роджерс, В. Чудновський, В. Шадриков, М. Ярошевський), не можна не помітити, що проблема виховання творчого спеціаліста стає більш актуальною. Одна з особливостей підготовки вихователя полягає в тому, що майбутні педагоги, які мають працювати в дошкільних закладах, перебувають в умовах, що постійно змінюються [6, с. 43]. Як не дивно, але творчість та самостійність наша система освіти тривалий час ігнорувала: всі студенти вивчали одні й ті самі предмети за однаковими програмами, підручниками, була відсутня інтеграція, диференціація навчання залежно від нахилів та здібностей, та й самі методи об'єктивного дослідження рівня обдарованості, інтелекту, особливостей пам'яті, мислення, уяви студентів усіляко приховувалися.

Мета статті – показати на прикладі освітньої діяльності кафедри теорії та методики дошкільної освіти Харківського гуманітарно-педагогічного інституту, як проводиться робота з адаптації системи освіти до Болонського процесу.

Запровадження Болонських ініціатив в інституті, а конкретніше – на кафедрі теорії та методики дошкільної освіти і музичного виховання, здійснюється згідно з наказами Міністерства освіти і науки України № 48 від 23 січня 2004 р., № 49 від 23 січня 2004 р., № 812 від 20 жовтня 2004 р., № 414 від 21 травня 2004 р., для реалізації яких було вжито ряд заходів з упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП). На сьогодні вже розроблено робочі навчальні плани з урахуванням вимог КМСОНП, підготовлено методичне забезпечення, видано низку навчально-методичних матеріалів з КМСОНП. Для викладачів та студентів постійно проводяться науково-методичні семінари різних рівнів, присвячені висвітленню ідей Болонського процесу та впровадженню їх в освітній процес факультету. Тільки в цьому навчальному році на кафедрі теорії та методики дошкільної освіти було проведено семінари з тем “Підвищення якості навчальних результатів засобами удосконалення форм та методів навчання за вимогами Болонської конвенції”, “Підвищення якості навчальних результатів засобами удосконалення оцінювання знань учнів за вимогами КМСОНП”, а також круглий стіл “Безперервність освіти як шлях оновлення освітньої системи. Засоби оновлення системи дошкільного виховання”.

Як же здійснюється освітня робота в контексті європейських вимог і за кредитно-модульною технологією на кафедрі теорії та методики дошкільної освіти?

Згідно з Положенням про організацію навчального процесу підготовки фахівців за кредитно-модульною системою, розробленим у Харківському гуманітарно-педагогічному інституті [4, с. 10–11], кожен студент факультету дошкільної освіти та музичного виховання на початку нового навчального року отримує індивідуальний навчальний план, який має бути його робочим документом. При складанні цього плану неможливо обійтись без допомоги випускової кафедри. Викладачі кафедри дошкільної освіти й музичного виховання допомагають студентам формувати індивідуальну освітню траєкторію, особливо після закінчення підготовки за освітньо-кваліфікаційними рівнями молодший спеціаліст і бакалавр. Індивідуальні плани спеціалістів свідчать про наявність гнучких освітніх траєкторій навчання, і саме випускова кафедра допомагає в їх формуванні.

Індивідуальний навчальний план студента має включати нормативні та вибіркові залікові кредити, що можуть поєднуватися в певні навчальні дисципліни. Вибіркові дисципліни забезпечують підготовку для виконання вимог варіативної частини освітньо-кваліфікаційної характеристики [3]. Це дає можливість здійснювати підготовку за спеціалізацією певної спеціальності, сприяє академічній мобільності та якості підготовки майбутніх фахівців.

На кафедрі теорії та методики дошкільної освіти існують і доповнюють один одного два підходи до організації навчального процесу: самостійне навчання і так зване аудиторне навчання, тобто з обов’язковим прослуховуванням лекційного курсу, відвідуванням практичних, семінарських, лабораторних занять тощо.

Якщо студент переходить на індивідуальну форму навчання, то він усвідомлює, що повинен повністю самостійно засвоїти навчальні курси й дисципліни, працюючи індивідуально. Перевагою такого виду навчання, на наш погляд, є те, що, виходячи зі своїх інтелектуальних здібностей, вони витрачатимуть різну кількість часу як на засвоєння нового матеріалу, так і на вивчення окремих дисциплін. Треба звернути увагу на те, що цей вид навчання потребує в значно більшому обсязі розробки та використання критеріїв і механізмів для самоконтролю знань, систем тестування, забезпечення якості освіти. Необхідно мати якісно підготовлені методичні матеріали, в тому числі й електронні підручники, електронні методичні вказівки з різних видів занять, а також широко розвинену систему педагогічного консультування та керівництва.

Як свідчить досвід втілення цієї форми організації навчального процесу, результативність різних форм самостійного здобуття освіти значно зростає від використання інформаційних технологій, наприклад, мультимедійних посібників, дидактичних засобів нового покоління. Значне збільшення ролі самостійної роботи в навчальному процесі передбачає зміщення акценту в бік методичної роботи. Для самостійного вивчення навчальних курсів і дисциплін відповідно до складених планів викладачі кафедри теорії та методики дошкільної освіти багато часу приділяють розробці навчально-методичних матеріалів, організації контролю за результатами навчання. Студенти лише самостійно засвоюють визначений освітньо-професійними програмами зміст.

Іншою формою навчання на факультеті є традиційне аудиторне навчання студента під керівництвом викладачів, які, використовуючи різні прийоми, методи й засоби, організовують сприймання, осмислення, запам'ятовування та застосування знань, зберігають структурно-логічну послідовність вивчення дисциплін, відстежують взаємозв'язки між предметами, а також упроваджують різні форми мотивації й контролю за результатами навчання. Аналізуючи ці дві форми навчання, можна побачити, що аудиторний вид навчання є продуктивнішим, тобто за одиницю часу студенти засвоюватимуть більше елементів знань (завдяки допомозі викладача в аудиторії). Проте студент, який навчатиметься тільки самостійно, матиме ряд переваг, а саме: набуття функцій самостійного здобуття знань; пошук раціональних форм запам'ятовування навчального матеріалу; розвиток вольових зусиль, навичок самоконтролю; оволодіння методикою побудови структурної схеми навчального предмета, лаконічного конспектування тощо.

Суперечність між виключно самостійним способом здобуття знань і засвоєнням їх під керівництвом викладача вирішує нова освітня парадигма, а саме: кредитно-модульна система, яка поєднує навчання з педагогом із самостійною навчальною працею студента. Перевагами цієї системи є також можливість не тільки враховувати навчальне навантаження, а й накопичувати всі досягнення студента (участь у наукових конференціях, олімпіадах тощо).

Метою викладачів кафедри є професійна готовність вихователя до роботи з дітьми дошкільного віку. Результат особистісно орієнтованої дошкільної освіти – це особистість дитини з розвиненим почуттям гідності, самоповаги, розумінням основних цінностей, людських відносин.

Викладачі випускової кафедри зупиняють увагу майбутніх фахівців на тому, що для вихователя важливо вміти орієнтуватися в зміні системи дитячих цінностей, щоб згідно з ними застосовувати адекватні методи виховання, бо розкрити інтелект і здібності дитини здатний тільки вихователь, який має високий професіоналізм і творчу майстерність.

Тому для формування професійної компетентності майбутніх вихователів на факультеті запроваджено нові навчальні курси: “Методика раннього навчання читання”, “Дошкільна лінгводидактика”, програма педагогічної практики “Інноваційні технології в дошкільній освіті”, семінар-практикум “Використання нетрадиційної техніки малювання в роботі з дошкільнятами”, “Інтерактивні методи навчання та виховання дошкільників за технологією М. Монтесорі”.

Не останню роль в організації навчального процесу за вимогами кредитно-модульної системи відіграє застосування комп’ютерних технологій. Кафедрами факультету була проведена велика робота зі створення електронних навчально-методичних матеріалів, які включають курс лекцій, навчальні посібники, методичні вказівки та систему тестування пройденого матеріалу. До перероблених за вимогами КМСОНП навчальних планів включено такі дисципліни: “Інформатика і комп’ютерна техніка”, “Технічні засоби навчання”, “Нові інформаційні технології в освіті”, “Основи комп’ютерної графіки”, “Інноваційні підходи до викладання іноземної мови”.

Висновки. На факультеті дошкільної освіти й музичного виховання майбутній вихователь проходить своєрідний творчий процес професійного самоствердження. Студенти, розвиваючи та реалізуючи свої цілі з приводу здобуття професійних знань, здійснюють індивідуальний, пошуково-дослідницький процес завдяки кредитно-модульній технології, що є доказом практичної реалізації творчої ініціативи в професійному спрямуванні, оскільки творчі здібності, творча ініціатива, активність та індивідуальна відповідальність є складовими у професійному спрямуванні майбутнього вихователя.

Майбутній фахівець – педагог – який пройшов усі вищезазначені етапи становлення: самостійно може використовувати набуті знання й уміння в нових ситуаціях; передбачати вирішення нових проблем у знайомій ситуації; компетентно підійти до вирішення цих проблем – є компетентним студентом, досконалим у майбутньому педагогом.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / гол. ред. Н.О. Андрусич, ред. Н.Ф. Сідаш. – К. : Вид-во ДВПП Міннауки України, 1999.
2. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / [упор.: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінка В.В., Бабин І.І.]. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003.
3. МОН України “Про особливості напрямів підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра”. – К., 2007.
4. Положення про організацію навчального процесу підготовки фахівців за кредитно-модульною системою: відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України. – Харків : Харківський гуманітарно-педагогічний інститут, 2007.
5. Шлях освіти. Нові джерела. П. Сікорський, 2004. – С. 29–34.
6. Якиманская И. Психолого-педагогические проблемы обучения / И. Якиманская и др. // Сов. педагогика. – 1991. – № 4.

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК МОВНОЇ ОСВІТИ У ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ

В умовах інтеграційних процесів у Європі та світі зростає відповідальність учителів, особливо вчителів рідної та іноземної мови, за те, наскільки успішно вони підготують підростаюче покоління до їх майбутнього самостійного життя в суспільстві, що характеризуватиметься інтенсивними контактами з представниками інших культур, з носіями інших мов. Тому з початку 90-х рр. ХХ ст. з'являються та набувають популярності ініціативи, що спрямовані на популяризацію іноземних мов та інтенсифікацію їх навчання. Було запропоновано нові концепції, головна ідея яких – урізноманітнення пропозиції іноземних мов у межах шкільної освіти та введення мовного компонента навчання вже в дошкільній підготовці. Проблема навчання іноземних мов є актуальною, насамперед, через необхідність створення адекватних умов міжетнічного та міжнаціонального спілкування в різних сферах суспільного життя в умовах полікультурного характеру сучасного суспільства внаслідок потужних міграційних процесів. Німеччина є в цьому сенсі показовим прикладом багатонаціональної держави, яка протягом тривалого часу дуже оперативно реагувала на виклики часу й пристосовувала наявні в системі освіти ресурси до вимог суспільства.

Незважаючи на велику кількість досліджень з проблем мовної освіти Німеччини (Х. Глюк, Ф. Кліппел, Р. Лебергер, В. Хюллен, К. Шредер), це питання потребує подальшого вивчення, тим більше що в українській науковій літературі мовна освіта Німеччини розглядалася фрагментарно, як складова системи середньої та вищої освіти (Н.А. Абашкіна, Л.О. Пуховська).

Мета статті – простежити процес становлення та розвитку мовної освіти в школах Німеччини, виявити фактори впливу на мовну пропозицію й визначити тенденції подальшого розвитку.

Мовна освіта в шкільному курсі передбачає вивчення рідної мови та вивчення іноземних мов. Предметом нашого дослідження є курс іноземної мови. Пріоритети в мовній освіті Німеччини щодо вивчення іноземних мов змінювались протягом століть під впливом різних факторів. Серед них Ф. Кліппель називає насамперед такі:

- наявність у системі шкільної освіти різних типів шкіл з особливими освітніми цілями;
- залежність ролі тієї чи іншої іноземної мови від історичних подій та політичної доцільності;
- зміни цілей виховання та навчання на різних етапах розвитку суспільства [4].

Для розуміння сучасної мовної політики в галузі середньої освіти доцільно розглянути кореляції змісту курсу іноземної мови в німецьких школах від початків до сьогодення.

Введення іноземної мови в шкільний курс розпочався у Німеччині ще в епоху середньовіччя. На той час церкви виконували освітню функцію, тому латинську мову вивчала і як мову навчання, і як засіб комунікації. Згодом латину

почали систематично викладати й у міських школах, і в університетах, що належали церквам і використовувалися для підготовки духовенства. Латина набула статусу міжнародної мови освітян, тоді як грецька мова, як складова ще античної освітньої традиції, не мала в нових умовах широкого застосування [5, с. 14, 18]. Лише в епоху Гуманізму грецька мова починає потроху відвойовувати свої позиції завдяки особливому інтересу гуманістів до спадщини Давньої Греції. Починаючи з кінця XV ст., у церковних школах на протестантських територіях з'являються уроки грецької мови, метою яких було залучити до вивчення таких дисциплін, як філософія, природничі науки, мораль, історія та граматики, на матеріалі оригінальних текстів.

У другій половині XVI ст. завдяки появі національних держав та розвитку торговельних відносин у межах Європи набувають значення національні мови. Саме в цей час починається новітня історія навчання іноземних мов. Навчання здійснюється рідною мовою, а разом із цим у шкільному курсі поряд з латиною та грецькою мовами поступово з'являються й інші європейські мови. Першою іноземною мовою в Німеччині стає французька. Це пов'язано з тим, що під час Реформації значна кількість французів оселилася на території німецьких земель. Але на той час мовленнєву компетенцію набували не в шкільному курсі, а під час приватних занять. Ситуація змінилася після появи "Didactica magna" Я.А. Коменського (1592–1670), де автор наголошував на тому, що основою мовної освіти має стати знання рідної мови, а першочергове значення матиме знання мов сусідніх держав, а не класичних мов.

У XVII ст. лицарські академії, де представників вищих прошарків суспільства виховували та готували до виконання світських завдань, викладали національні мови. Лицарі не погоджувалися з традиційним змістом освіти, тому поряд з практичними предметами тут вивчали французьку, італійську, іспанську мови, а згодом і англійську. Після набуття Францією статусу провідної держави Європи з політичної, економічної та культурної точок зору французька мова стає мовою міжнародного спілкування на континенті. Крім того, практичне володіння французькою мовою вважали показником шляхетного походження й перепусткою до світських салонів. Французька була мовою спілкування, тоді як англійська мова відкривала доступ до літератури, філософії та торговельних відносин. Протягом XVII ст. дуже помітним стає контраст, з одного боку, між науковим, а з іншого – прагматичним підходом до вивчення іноземних мов, що означало протиставлення старих та нових мов.

У XVIII ст. мовна освіта була передумовою подальшого навчання в університеті. Латинська та грецька мови мали сприяти розвитку почуття прекрасного та формуванню гарного смаку у вихованців. Прагматичні з точки зору суспільства мови – французька, італійська, англійська – стали складовою професійної освіти, тому вивчалися в реальних школах. Це вплинуло певним чином і на вчителів іноземних мов, і на їх професійну підготовку. Протягом трьох століть у школах, університетах та під час приватних занять іноземної мови навчали недипломовані спеціалісти. Лише у другій половині XIX ст. філологи з науковою освітою та академічною підготовкою засновують в університетах кафедри германістики, англістики, романістики та славістики, що згодом конкурують з кафедрами класичних мов.

Важливу роль відіграла на той час концепція шкільної мовної освіти та підготовки вчителів іноземної мови, запропонована К.В.Е. Магером (1810–1858). Науковець намагався поєднати прагматичний підхід до навчання мов та науковий характер мовної освіти. Вивчення сучасних іноземних мов та літератури цими мовами передбачало спочатку лінгвістичну підготовку навчання лексики, граматики тощо), потім практичне оволодіння мовою протягом одного року шляхом перебування в країні мови, що вивчається, і, нарешті, для майбутніх учителів передбачався пробний рік у педагогічній семінарії з метою набуття дидактичного та методичного досвіду. Ця концепція вперше за історію розвитку мовної освіти наголошувала на необхідності практичного оволодіння мовою та пов'язувала шкільний етап мовної освіти з підготовкою вчителів іноземної мови. За К.В.Е. Магером, у навчальному процесі немає місця абстрактним граматичним поясненням та не пов'язаним з контекстом вправам. Основна увага в навчальному процесі відводилася діалогам, вправам на засвоєння лексики, а також країнознавчим знанням (насамперед на просунутому етапі вивчення мови) [3, с. 87].

Протягом усього ХІХ ст. у школах для хлопчиків поряд з латинською та грецькою мовами викладали також живі мови. Найпоширенішою була французька мова, хоча вона й посідала лише третє місце. Латина та грецька домінували також у гімназіях. Але, за влучним висловом К.-Р. Бауша “*Das Studium der alten Sprachen hat keinen anderen Nebenzweck als die Ausbildung der humanitas*” [2, с. 612]. До середини ХІХ ст. на вивчення класичних мов відводилося 2/3 загальної кількості годин у гуманітарних гімназіях, але з появою реальних шкіл (*Gewerbeschulen, Realgymnasien, Oberrealschulen*) набувають ваги не тільки дисципліни природничого та технічного напрямку, але й живі іноземні мови. Французька мова набуває статусу обов'язкового предмета в гімназіях, а наприкінці ХІХ ст. факультативно вивчаються також англійська й італійська. Про вагу іноземних мов у структурі шкільної мовної освіти свідчить той факт, що в цей період відбувається реформування педагогічної освіти мовників, з'являється значна кількість підручників та навчальних планів саме з живих мов. Що стосується навчання дівчаток, то в шкільному курсі класичні мови передбачені не були. У мовній освіті дівчаток домінувала французька мова, до того ж її комунікативний аспект [4]. Вже в цей час спостерігається гендерний підхід до шкільної освіти. Вважалось, що в майбутньому жінки не матимуть потреби в академічних знаннях, бо їх призначення суспільство вбачало лише в сімейній сфері.

На початку ХХ ст. живі іноземні мови закріплюються в навчальних планах, тобто стають складовою змісту шкільної освіти. У класичних та гуманітарних гімназіях продовжують домінувати латинська та грецька мова. Суттєвим фактом, що свідчить про зміни в ставленні до класичних мов у системі шкільної освіти є те, що, починаючи із цього часу, випускники дістали право вступу до університету і без занять з латинської та грецької мови. Крім того, класичні мови були введені також у курс навчання у дівочих навчальних закладах.

Після Першої світової війни у Німеччині не було єдності в поглядах на вивчення іноземних мов. Це стосувалося насамперед мовної пропозиції в школах, а не методики навчання. Обговорювалися дві проблеми: небажання вивчати мову колишніх супротивників та критичне ставлення науковців до вивчення в

першу чергу країнознавчих аспектів, а не суто граматичних основ мови. Висувалася вимога щодо створення єдиної, уніфікованої системи шкільної освіти, узагальненої пропозиції іноземних мов та введення лінгвокультурного компонента у зміст мовної освіти. Згідно з Положенням про навчальні плани в системі підвищеної школи Пруссії від 1925 р., метою реформи було проголошено уніфікацію системи освіти та випускних документів та затвердження переліку предметів, що мали бути внесені до шкільного курсу. Метою навчання іноземних мов проголошували знайомство з чужою культурною традицією та світоглядом. Науковий підхід у навчанні не був метою, головним було виховання національної свідомості через демонстрацію специфічних особливостей інших народів. Крім того, вперше підкреслювали необхідність встановити з виховною метою міждисциплінарні зв'язки між іноземною мовою, історією та географією. Читання художніх текстів іноземною мовою мало давати уявлення про сутність характеру інших народів і способу їх життя та сприяти формуванню громадянської позиції школярів. Такий підхід до навчання іноземної мови відображав погляди ідеологів Веймарської республіки і зберігався до 1933 р.

З початку 20-х рр. ХХ ст. англійська мова стала домінуючою у школах Німеччини. Французька втратила свої позиції, але залишалася у навчальних планах. Навчальні плани та підручники, що з'явилися на той час, приділяли основну увагу практичному володінню мовою, а переклад з мови оригіналу на німецьку мову відійшов на другий план. Зміст навчання відтепер полягав у спілкуванні на повсякденні теми та читанні художніх і країнознавчих текстів, мета якого – навчити розуміти культуру інших народів [4].

З 1933 по 1945 рр. вивчення іноземної мови було підпорядковано прагненням націонал-соціалістичної політики в галузі освіти. Англійська мова набула статусу першої іноземної мови (поряд з латинською мовою в гуманітарних гімназіях), і завдяки підбору літератури для читання та організації навчального матеріалу в підручниках була занадто політизована.

Крім того, в цей час відбулася уніфікація змісту та форм і методів навчання. Важливо зауважити, що націонал-соціалісти залишили французьку мову як дисципліну за вибором, але іноді вона пропонувалася поряд з італійською та іспанською. Причини такого підходу до мовної пропозиції дослідники вбачають у зовнішньополітичних прагненнях держави та в її расовій ідеології [2, с. 612].

Після 1945 р. політика шкіл у галузі мовної освіти повернулася до практики попереднього періоду і ґрунтувалася скоріше на принципах традиційної освіти, ніж на практичній доцільності вивчення іноземної мови. З трьох наявних на цей час у Німеччині типів шкіл класичні мови викладали виключно в гімназіях, а живі іноземні мови – у гімназіях та реальних школах. Лише після 1965 р. переглядаються навчальні цілі стосовно іноземних мов, що було спричинено розвитком міжнародних зв'язків та урізноманітненням контактів між різними країнами.

Під впливом історичних подій, а саме наявності на території Німеччини чотирьох окупаційних зон, змінилися пріоритети у вивченні іноземних мов. Так, у західних зонах, на яких розмістилися військові Великої Британії, Франції та Сполучених Штатів Америки, провідними мовами стали англійська та фран-

цузька. У зоні окупації російськими військами протягом 40 років статус першої іноземної мови набула російська. Такий стан зберігався протягом усього часу існування НДР.

Англійська мова на сьогодні є основною іноземною мовою й обов'язково вивчається як перша іноземна мова в навчальних закладах різних типів. Наприкінці ХХ ст. вивчення іноземних мов передбачається програмами вже на рівні початкової школи. Окрім англійської, пропонується французька та італійська мови вже з третього класу. У гімназіях, які традиційно пропонують вивчення класичних мов, інтерес до них помітно знизився, натомість вводяться іспанська, російська та інші мови.

Увага приділяється насамперед практичним аспектам оволодіння мовою, комунікативній спрямованості навчання та фаховій мовній підготовці. У науковій літературі починають дискутуватися питання, котрі раніше не були в центрі уваги науковців. Серед них слід назвати передусім можливості шкільного та позашкільного оволодіння мовою, білінгвізму, навчання іноземної мови в молодшому віці, змісту мовної освіти на просунутому етапі тощо. Наголошується необхідність прагматичного підходу до вивчення іноземних мов. Крім того, важливим компонентом мовної освіти є сьогодні міжкультурний аспект, що відіграє провідну роль в організації навчального процесу та у відборі навчального матеріалу при складанні підручників і посібників. Завдяки появі технічних можливостей вивчення іноземних мов кардинально змінило свій характер. Завдяки аудитивним, візуальним, аудіовізуальним та цифровим засобам навчання можливий безпосередній контакт з мовою та культурою, а також прямі контакти з носіями мови.

Підготовка вчителів іноземних мов після включення вищих навчальних закладів до складу університетів у 1980-х рр. відбувається виключно на науковій основі й завдяки різним програмам міжнародного характеру дає можливість вивчати мови не лише в аудиторних умовах, але й перебуваючи у країні мови, яка вивчається, що сприяє практичному оволодінню та розвитку комунікативної й міжкультурної компетенції.

У 1995 р. Європейською комісією була висунута теза про те, що кожен учень Європейського Союзу має вивчати дві європейські іноземні мови, а на Лісабонській зустрічі у 2000 р. володіння іноземними мовами було задекларовано однією з п'яти ключових кваліфікацій фахівця. Німеччина не є винятком. У структурі та змісті мовної освіти країни іноземні мови займають дуже важливе місце. У більшості шкіл підвищеного типу вивчають 2–3 іноземні мови. Після появи Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти вивчення іноземних мов набуло нового значення. Автори наголошують на тому, що “Рекомендації Ради Європи забезпечують спільну основу для розробки навчальних планів з мовної підготовки, типових програм, іспитів, підручників тощо у Європі. Вони в доступній формі описують, чого мають навчитися ті, хто оволодіває мовою, щоб користуватися нею для спілкування, та які знання і вміння їм треба розвивати, щоб діяти ефективно. Цей опис включає також культурний контекст, у якому існує мова. Рекомендації визначають і рівні володіння мовленням, які дають змогу виміряти успіхи тих, хто навчається, на кожному рівні навчання або впродовж усього життя” [1, с. 1]. Відтепер навчання іноземної мови отримало певні орієн-

тири, воно було уніфіковано не для окремої держави, а для Європи в цілому. Поява цього документа була вимогою часу, тому що міграційні процеси в межах країн Європи, інтеграція та глобалізація світу довели необхідність перетворення іноземної мови з предмета вивчення, спеціальності в системі освіти, професії на інструмент для ефективного виконання професійних обов'язків.

Висновки. Отже, як показав аналіз процесу становлення та розвитку мовної освіти Німеччини, підходи до навчання іноземних мов зазнавали певних змін у різні історичні епохи. Загалом можна умовно виділити п'ять періодів.

Перший період характеризувався особливою увагою до давніх мов, насамперед латинської, а згодом і грецької. Це було пов'язано з інтересом до античного періоду історії людства та його культурної спадщини, а мета навчання полягала в тому, щоб навчити школярів читати та розуміти давні тексти.

Другий період припадає на XVII–XVIII ст., коли в Європі пошвидко встановлюються контакти з представниками інших країн, виникає потреба в порозумінні, тож у навчанні мов спостерігається прагматичний підхід. Найпоширенішою з мов є французька як ознака шляхетного походження.

Третій період, XIX ст., характеризується прагненням поєднати прагматичний підхід у навчанні мовам та науковість класичної освіти. Саме класичні мови були показником наукової освіти, тому на їх вивчення відводили найбільше навчального часу. Французька мова не втратила своїх позицій і залишалася за значущістю першою серед іноземних мов.

Четвертий період розпочинається наприкінці XIX ст. і триває протягом усього XX ст. На цей час у Німеччині домінувала й продовжує домінувати англійська мова, друге місце займає французька мова, але до навчальних планів потрапляють також іспанська, італійська та деякі інші. Змінюється ставлення до класичних мов. Вони відіграють певну роль в академічній освіті, але пріоритетне становище мають живі мови як мови міжнародного спілкування. Прагматичний підхід до вивчення мов став провідним, а тому в навчанні іноземних мов з'являється не тільки країнознавчий, а й міжкультурний компонент.

П'ятий етап розпочався наприкінці XX ст. Він характеризується потужними міграційними процесами, появою полікультурних суспільств, а тому навчання іноземних мов набуває особливого значення. Це – інструмент порозуміння в суспільстві, а тому пропонується до змісту шкільної освіти включити як мінімум дві іноземні мови. Крім того, мовна освіта в межах Європи уніфікована, розроблені спільні вимоги до планів, програм, іспитів і рівнів володіння мовами. Саме практичне використання, комунікативна компетентність стає показником навченості, а не когнітивні знання самі по собі. Міжкультурний аспект та лінгвокраїнознавчий компонент є сьогодні невід'ємною складовою мовної освіти.

Важливо також підкреслити, що серед факторів впливу на мовну пропозицію в школах Німеччини та на підходи до навчання іноземним мовам слід назвати не тільки наявність різних типів шкіл у структурі шкільної освіти з їх відмінними цілями в навчанні та вихованні, історичні, економічні та соціально-політичні чинники, зміни з метою виховання та навчання пов'язані з розвитком педагогічної науки, але й міграційні та інтеграційні процеси в межах Європи, а також тотальну глобалізацію, що є ознаками сучасного світу.

Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання док. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Левніт, 2003. – 273 с.
2. Bausch K.-R. Handbuch Fremdsprachenunterricht / K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm. – 4. Auflage. – Tübingen, Basel, 2003. – 651 S.
3. Hüllen W. Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens / W. Hüllen. – Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2005. – 184 S.
4. Klippel F. Fremdsprachenunterricht (19/20. Jahrhundert) [Електронний ресурс] / F. Klippel. – Режим доступу: http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/artikel/artikel_44705.
5. Paulsen F. Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart / F. Paulsen. – Bd.1. – Leipzig, 1919. – 47 S.

ГАРКАВЕНКО О.В.

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ПЕРИНАТАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ У ПРОГРАМІ ПІДГОТОВКИ ПОДРУЖНІХ ПАР ДО ПОЛОГІВ

На сьогодні родина в період очікування дитини й першого року її життя оточена турботою медиків, що саме собою дуже важливо. Однак існує ряд серйозних проблем, з якими стикається родина в цей складний період, у вирішенні яких потрібна компетентна психолого-педагогічна допомога.

Медична допомога має на меті формування здорової дитини й збереження здоров'я матері. Однак у початковий період внутрішньоутробного розвитку закладається не тільки фізичне, але й психічне здоров'я дитини та такі важливі характеристики особистості, як ставлення до себе й оточуючих, емоційний та інтелектуальний потенціал, стереотип поведінки при зіткненні з труднощами й, деякою мірою, характер і доля людини. Важливою є профілактика й корекція порушень психічного розвитку й батьківсько-дитячих стосунків саме в ранньому віці, коли може бути отриманий найбільший ефект. Для цього треба надати родині можливість звернутися до фахівців – психологів та педагогів, які допоможуть сформувати батьківську відповідальність і компетентність, набутити знання щодо навчання та виховання дитини, діагностують і коригують на ранньому етапі можливі відхилення, тому що перший інститут формування особистості дитини – це сім'я.

Вищезазначені проблеми досліджує перинатальна психологія – нова галузь знань, яка вивчає обставини й закономірності розвитку людини на ранніх етапах: пренатальної (антенатальної), інтранатальної і неонатальної (постнатальної) фазах розвитку, тобто всього перинатального періоду – і їхній вплив на подальше життя людини. “Перинатальна” – дефініція, що складається із двох частин: *пери* (*peri*) – навколо, біля й *натос* (*natalis*) – той, що стосується народження. Отже, перинатальна психологія – це наука про психічне життя ненародженої дитини або щойно народженої.

Отож, інноваційним та актуальним є не лише факт функціонування цієї науки, а, передусім, педагогічні аспекти методики її застосування у практиці підготовки подружніх пар до пологів.

Питання перинатальної психології були предметом дослідження таких науковців, як: Г. Брехман, Г. Грабер, С. Гроф, І. Добряков, Г. Земель, Г. Філіппова, З. Фрейд, Р. Шпіц.

Ініціатором створення перинатальної психології був доктор Густав Ханс Грабер (*Dr. phil. Gustav Hans Graber*), який 1971 р. сформував у Відні Міжнародну дослідницьку групу з перинатальної психології.

Ідея про те, що довготривала пам'ять плоду поширюється на події, що відбуваються під час вагітності, пологів, післяпологовому періоді, – одна з основних у перинатальній психології. Вважається, що ці події впливають на формування підсвідомості, психічних та поведінкових реакцій дорослої людини. Ці ідеї були закладені в працях С. Гроффа – засновника теоретичної бази перинатальної психології. Він вивів теорію перинатальних матриць та вважав, що підсвідомі внутрішньоутробні переживання дитини, її переживання під час пологів відображаються в чотирьох типових матрицях – “досвід початкової симбіотичної єдності плоду з материнським організмом під час внутрішньоутробного існування”, “матриця жертви”, “матриця боротьби” та “матриця свободи”.

На його думку, існує глибока відповідність цих тематичних, перинатальних матриць періоду вагітності клінічним стадіям біологічного народження. Для практичної роботи педагогів, психологів та медиків дуже зручно виявилася його гіпотеза про існування динамічних матриць, які керують процесами, що відносяться до перинатального рівня підсвідомого, названих ним базовими перинатальними матрицями (БПМ) [3].

Звернемося до сутності згадуваних ключових понять медичного характеру, описаних С. Гроффом.

Матриці – це стійкі функціональні структури (“кліше”), які є базовими для багатьох, якщо не для всіх, психічних і фізичних реакцій упродовж усього подальшого життя людини [3, с. 156].

Після пологів починається процес адаптації дитини до нових умов. Якщо при пологах дитина може отримати і, як правило, отримує гостру психологічну травму, то при неправильному ставленні до неї в постнатальному періоді немовля може потрапити в хронічну психотравмуючу ситуацію, а як результат – порушення процесу адаптації, відхилення й затримки психомоторного розвитку.

Одна із найпоширеніших і брутальних психолого-педагогічних помилок – нерозуміння того, що життєвим середовищем для немовляти є його матір, утворення з нею діади. Тільки в діаді “мати-дитя” запускається процес “індивідуалізації”, що призводить до розвитку самосвідомості.

Визначення “діада” було введено як спеціальний термін у працях Р. Шпіца та означає систему “мати-дитя”, в якій мати та дитина виступають не як самостійні суб'єкти, а як представники єдиної психобіологічної системи [7]. Р. Шпіц посилається на праці Г. Земеля, який ще у 1908 р. звернув увагу на те, що джерелом усіх соціальних відносин особистості є ранні стосунки в діаді “мати-дитя”. Саме цій групі Г. Земель і дав назву “діада”. Ще раніше З. Фрейд визначив стосунки дитини з матір'ю як прототип усіх наступних відносин людини із світом [6]. Р. Шпіц вказує, що З. Фрейд “назвав цю пару “масою із двох” [7, с. 132].

У науковій психологічній літературі неодноразово обговорювалась проблема “меж” та визначення перинатальної психології (Г. Брехман, І. Добряков, Г. Філіппова). На їх думку, сучасну перинатальну психологію можна визначити як галузь досліджень, що вивчає розвиток дитини та її взаємозв’язок із батьками (насамперед, із матір’ю) у період від зачаття до відокремлення дитини від матері [2; 4; 5].

Однак у названих наукових працях не описано методик застосування перинатальної психології, зокрема у програмі підготовки подружніх пар до пологів.

Мета статті – розкрити сутність методики застосування перинатальної психології в підготовці подружніх пар до пологів.

Загальновідомо, що медичне обслуговування спрямоване окремо на матір і на дитину. Натомість, психолог розглядає родину як цілісне соціальне, психологічне й духовне утворення. Родина проходить кризовий період у своєму розвитку у зв’язку з прийняттям жінкою й чоловіком нових соціальних ролей, відповідальності за дитину. Тому в такий складний момент багато родин мають потребу у кваліфікованій психолого-педагогічній допомозі.

Психічний стан жінки, її контакт із дитиною, психологічний комфорт у родині, на нашу думку, є такими ж факторами формування соматичного й психічного здоров’я дитини та збереження здоров’я матері, як і ті показники, які перебувають у зоні пильної уваги медиків, порівняльну характеристику яких подано в таблиці.

Таблиця

Порівняльна таблиця характеристик медичної й психологічної допомоги родині в період очікування дитини й першого року її життя

Порівнювані ознаки	Медична допомога	Психолого-педагогічна допомога
Об’єкт допомоги	Мати, дитина	Родина в цілому
Мета просвітницької роботи	Підвищення батьківської компетентності у питаннях зміцнення здоров’я	Підвищення батьківської компетентності в питаннях виховання й навчання дитини та гармонізації сімейних стосунків, підтримка здорового способу життя
Мета профілактичної роботи	Профілактика соматичного захворювання	Профілактика психічного захворювання та девіантної поведінки
Предмет діагностики та терапії (психокорекції)	Соматичний розвиток і здоров’я	Психічний і соціальний розвиток та здоровий спосіб життя

Аналіз психолого-педагогічної літератури та емпіричні дослідження дали нам змогу сформулювати такі завдання психолого-педагогічної допомоги родині в підготовці до пологів:

1. Виховання батьківської відповідальності.
2. Формування соціально-психологічних навичок надання підтримки в родині, регулювання відносин родини із соціумом.

3. Підвищення психолого-педагогічної компетентності. Ознайомлення батьків з інформацією про внутрішньоутробний розвиток дитини та психолого-педагогічне значення процесу пологів для дитини та батьків.

4. Набуття навичок саморегуляції, тобто оволодіння різними техніками довільного регулювання функціонального стану організму й психічного стану особистості.

Відтак, ми вважаємо, що діагностика психолого-педагогічної готовності до материнства й пологів може проводитися у групі або при індивідуальній зустрічі на підставі спеціальних тестів, малюнків, інших методів дослідження ставлення до змін, що відбуваються в період вагітності.

Проведена експериментальна робота дала нам змогу визначити спрямованість психолого-педагогічної допомоги даного напрямку. Передусім, вона може бути звернена до різних рівнів (структур) індивідуума:

- особистісний рівень: робота із цінностями, мотивацією, змістовними утвореннями, установками (групова, сімейна й індивідуальна психотерапія, аутотренінг, арттерапія, рольові ігри);

- емоційний рівень: заохочення відкритого вираження почуттів вербальними й невербальними засобами, навчання емпатійного слухання (арттерапія, рольові ігри, тілесно орієнтована терапія, групова психотерапія);

- когнітивний рівень: передача знань (лекції, семінари);

- операціональний рівень: формування навичок і вмінь (поведінка під час пологів, догляд за дитиною – відпрацьовування навичок);

- психофізичний рівень: навчання регуляції функціональних і психічних станів засобами аутогенного тренування, арттерапії, тілесно орієнтованої терапії.

Спираючись на сформульовані нами завдання та спрямування роботи, вважаємо за доцільне використовувати такі методи психологічної роботи з майбутніми батьками:

- тематичні бесіди;

- аутогенне тренування;

- тілесно орієнтована терапія;

- арттерапія (малювання, гра на музичних інструментах, спів, танець);

- рольові ігри.

Методика проведення таких занять реалізується засобами демонстрації тематичних плакатів і манекенів, відеозаписів і прослуховування аудіокасет із записами музики й звуків природи, що посилює їх ефективність.

Очевидно, що в основу психолого-педагогічної роботи з родиною в цей період повинен бути покладений гуманістичний підхід. Значною мірою родина потребує насамперед психолого-педагогічної підтримки. Робота із родиною та її членами може проводитися як індивідуально, так і в групі. Причому групова підтримка має особливий терапевтичний зміст. Потрапляючи до групи, родина виходить з ізоляції, у якій нерідко перебуває. Вона знайомиться з іншими родинами з аналогічними турботами й отримує від них підтримку, яка, як правило, зберігається у складний період першого року життя дитини. Крім того, стикаючись найчастіше з протилежними точками зору з усіляких проблем, батьки замислюються над різноманіттям існуючих традицій і уявлень, навчаються фор-

мувати й відстоювати власну точку зору, одночасно зберігаючи толерантність стосовно іншої думки. Завдання психолога – сприяти формуванню у групі атмосфери довіри й безпеки [8].

Прийняття на себе батьківської відповідальності можна розглядати в більш широкому контексті, ніж відповідальність за долю конкретної дитини. Фактично родина в розглянутий період являє собою сполучну ланку між минулим і майбутнім декількох сімейних гілок. На нашу думку, знайомлячи батьків з уявленнями про рушійні сили розвитку особистості й відзначаючи право людини на вибір у кожний момент її життя, розглядаючи поняття сімейного сценарію й аналізуючи три стани людини (батько – дорослий – дитина) відповідно до теорії транзактного аналізу Е. Берна, можна підвести майбутніх батьків до думки про необхідність перегляду власних (часто несвідомих) установок стосовно виховання дітей з метою ухвалення свідомого рішення, виходячи з їхньої персональної відповідальності за долю роду й поколінь, які будуть жити після них [1].

Відпрацьовуючи з батьками навички поведінки з дитиною, психолог повинен звернути їхню особливу увагу на неприпустимість маніпулювання людиною. Сприйняття дитиною себе самої залежить від ставлення до неї батьків. Щоб виховати особистість, батькам із самого початку варто ставитися до дитини як до суб'єкта, а це означає вести з нею діалог, поважати її бажання й зважати на її особливості, заохочувати її ініціативу та довіряти її почуттям [7].

Варто підкреслити, що особливу увагу слід приділяти вихованню у слухачів поваги до природи й довіри, до природного початку в людині. Це пов'язано з тим, що під час вагітності, пологів і раннього розвитку людина виявляється під владою сил, якими вона не керує, але які керують тим, що з нею відбувається. Щоб прийняти зміни, які відбуваються з тілом у період вагітності (які часто супроводжуються неприємними відчуттями), й успішно, розслабившись, народити, жінці слід навчитися поводитись природно. У цьому неоціненну підтримку жінці може надати люблячий чоловік, який підкреслює своє захоплення у зв'язку зі змінами, що відбуваються з дружиною в цей період. Тому педагогічно правильно буде спрямовувати на заняттях увагу жінки на спостереження за процесами розвитку в природі, допомогти їй підібрати індивідуально для себе такий звуковий ряд і такі зорові образи, відтворення яких допоможе їй розслабитися, або, навпаки, знайти фізичні сили. Навчившись довільно викликати образи, що створюють певні настрої і стани, жінка має можливість розслабитися й набратися сил між переймами, а також за короткий час відновити працездатність, доглядаючи за маленькою дитиною [9, с. 312].

Методично доцільною, на наш погляд, буде допомога у процесі релаксації жінці відволіктися від зовнішніх подразників і цілком та повністю зосередитися на відчуттях власного тіла, сконцентрувати увагу на дитині. Це досить важливо, тому що психолого-педагогічною умовою успішних пологів і фактором готовності до материнства є відкритість жінки до дитини, що передбачає контакт з нею і спостереження за її проявами, прийняття дитини такою, якою вона насправді є, й відмову від власних очікувань стосовно дитини. Майбутній тато має брати участь у сеансах релаксації разом з майбутньою мамою, що сприяє кращому розумінню стану дружини й дитини.

Результати проведеного нами експериментального дослідження вказують на те, що ряд занять має бути присвячений оволодінню культурою тілесного спілкування. Відомо, що тактильний аналізатор починає функціонувати в дитини раніше за інші (до кінця другого місяця вагітності), тобто головний канал спілкування батьків із дитиною – тактильний. 90% всіх рецепторів, а також біологічно активні точки розташовані в шкірі. Стимулюючи шкіру, матір сприяє розвитку мозку дитини, поліпшенню роботи внутрішніх органів немовляти. Мова дотику – перша мова, доступна дитині, якою вона одержує інформацію від батьків про те, що вона бажана і її люблять, з її тілом усе гаразд, а батьки готові захищати та задовольняти її потреби. Отже, володіння прийомами тілесної терапії допомагає як розслабити й заспокоїти дитину, так і зняти напругу в сімейних стосунках [9, с. 234].

Однак у нашій культурі тривалий час не було прийнято вдосконалювати навички тілесного спілкування. Нинішніх бабусь учили не брати своїх дітей на руки без особливої потреби, не балувати їх поцілунками. Сьогодні відомо, що батьківська ласка необхідна дитині раннього віку для її нормального розвитку. Тому в майбутніх батьків необхідно виробити навички надання тілесної підтримки, що стане їм у пригоді як під час вагітності й пологів, так і в спілкуванні з дитиною та одне з одним.

Отже, на заняттях мистецтвом (арттерапією) батьки мають можливість: по-перше, передати свої переживання й звільнитися від негативних почуттів, по-друге, дозволити собі спонтанне вираження свого “я”, по-третє, побачити у кожному малюнку вираження індивідуальності автора. У перспективі важливо, щоб батьки виявляли повагу до проявів дитячої творчості й заохочували її.

Педагогічно важливо, щоб у рольових іграх батьки отримали можливість відпрацювати значущі ситуації з власного дитинства, проявити себе в ролі дитини й кожного з батьків, запропонувати й розіграти свої варіанти вирішення ситуацій і в результаті групового обговорення прийти до нового бачення й розуміння світу дитинства та дитячо-батьківських стосунків. Як показав наш практичний досвід, рольові ігри, арттерапія, тілесно орієнтована терапія мають переваги перед такими формами роботи, як лекція й бесіда, оскільки забезпечують максимальне залучення учасників, спонукаючи їх активно діяти, шукати рішення та висловлювати свої думки, одночасно одержуючи зворотний зв'язок від інших учасників, вислухувати думки інших про ті чи інші прояви себе. Така робота допомагає створенню більш адекватного уявлення про себе й завдання батьківства.

Висновки. Отже, у період очікування дитини і її раннього дитинства родина, крім медичної допомоги, має отримувати й професійну психолого-педагогічну підтримку. Мета – допомогти створити в родині найбільш сприятливі психолого-педагогічні умови для розкриття емоційного, інтелектуального й соціального потенціалу дитини з урахуванням її вікових та індивідуальних особливостей, запобігання порушенням психічного розвитку й девіантній поведінці дитини. Робота психолога має свої специфічні завдання й здійснюється специфічними педагогічними методами. Необхідні установки, знання й навички, які батьки можуть набути на заняттях психолога у школі з підготовки до майбутнього материнства й батьківства, вони не можуть отримати від жодних

інших фахівців. Потреба батьків у цих знаннях і зацікавленість суспільства в їхньому набутті батьками призведе, зрештою, до того, що відвідування майбутніми батьками шкіл підготовки до батьківства й материнства стане невід'ємною частиною психолого-педагогічної допомоги молодій родині на рівні зі спостереженням у жіночих консультаціях.

Методичне обґрунтування застосування перинатальних технологій для підготовки подружніх пар до пологів та майбутнього батьківства має психолого-педагогічне й соціальне значення, оскільки закладає основи формування майбутньої особистості дитини та її долі.

Література

1. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия : пер. с англ. / Э. Берн. – СПб. : Братство, 1992. – 224 с.
2. Брехман Г.И. Перинатальная психология: проблемы живущих и человек будущего. Экология Земли – экология лона – экология Земли / Г.И. Брехман // Материалы конференции по проблемам перинатальной психологии медицины. Иваново, 21–22 мая 1998. – Иваново, 1998. – С. 12–18.
3. Гроф С. За пределами мозга / С. Гроф. – М. : Изд-во Трансперсонального Института, 1993. – 170 с.
4. Добряков И.В. Психотерапия и перинатальная психология / И.В. Добряков // Перинатальная психология и нервно-психическое развитие детей : сборник материалов межрегиональной конференции. – СПб. : Изд-во УРАО, 2000. – С. 11–15.
5. Филиппова Г.Г. Развитие материнского поведения в онтогенезе / Г.Г. Филиппова // Ежегодник Рос. псих. общ-ва. Психология сегодня. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – Т. 2. – Вып. 3. – 240 с.
6. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М. : Питер, 2007. – 400 с.
7. Шпиц Р. Первый год жизни / Р. Шпиц. – М. : Изд-во Академический проект, 2006. – 352 с.
8. Эйдемиллер Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия : учеб. пособ. для врачей и психологов / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб. : Речь, 2003. – 336 с.
9. Руководство по эффективной помощи при беременности и рождении ребенка : пер. с англ. / [М. Энкин, М. Кейрс, Д. Нейлсон, К. Краутер, Л. Дьюли, Э. Ходнет, Дж. Хофмейер] ; [под. ред. А.В. Михайлова]. – СПб. : Петрополис, 2003. – 480 с.

ГАШЕНКО І.О., САВІЧ І.О.

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

В період входження України в єдиний європейський освітній простір закономірно постає питання про нову школу, яка створила б умови для повноцінного фізичного, психічного, соціального та духовного розвитку дитини і плекала людину, здатну будувати демократичну державу. Сучасна школа повинна допомогти учням відчувати себе впевненими на ринку праці, вміти адаптуватися до соціальних змін і криз у суспільстві, бути психологічно стійкими, розвивати здатність до самостійної праці [1].

Проте в українській освіті найбільш широко поширений підхід, який не дає можливості розвиватися дитині гармонійно. Від учня вимагають тихо (тобто достатньо пасивно) поводитись на уроці, уважно слухати й записувати пояснення викладача, а потім під час опитування або на іспиті пригадати та повторити їх.

У багатьох країнах Європи зазначений підхід давно вважають застарілим. У ньому вбачають пряму причину зменшення інтересу школярів і студентів до навчання, зменшення результативності й ефективності навчання в цілому. Окрім того, важливим є аспект, за яким орієнтування на теоретичні знання веде освітній процес у бік від вимог реальності, підготовки до життя за умов реального суспільства, подальшій роботі випускника за обраною професією.

Протилежним до репродуктивного навчання є підхід, у якому акцент перенесено на самостійну активну навчальну діяльність учнів. Вчитель здійснює лише “підтримку” цієї діяльності, тобто забезпечує матеріалами й опосередковано управляє нею, ставить перед учнями проблеми. В основу такого навчального процесу закладено співробітництво і продуктивне спілкування учнів, спрямоване на спільне вирішення проблем, формування вмінь виділяти головне, ставити цілі, планувати діяльність, розподіляти функції, відповідальність, критично міркувати, досягати значущих результатів. В українській педагогіці такий підхід пов’язаний з використанням проблемного та проектного методів навчання, у яких навчальну діяльність учнів спрямовано на успішну роботу в умовах реального суспільства. Результатом навчання стає вже не засвоєння знань, вмінь і навичок, а формування основних компетентностей, які забезпечують успіх практичної діяльності.

Мета статті – розглянути метод проектів та окреслити дидактичні умови його впровадження в навчальний процес сучасної школи.

Питання актуальності та організації проектної діяльності вивчали вітчизняні та зарубіжні вчені, зокрема: С.І. Гончаренко, Дж. Дьюї, М.Ю. Бухаркіна, Н.Ф. Коряковцева, М.В. Моїсеєва та ін.

Слово “проект” запозичено з латинської й означає “викинутий уперед”, “той, хто звертає на себе увагу”. Потім цей термін почали розуміти як ідею, за якою суб’єкт може й має право розпоряджатися власними думками.

Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці. Він виник ще в 1920-х рр. у США. Його називали також методом проблем і пов’язували з ідеями гуманістичного напрямку у філософії й освіті, розробленими американським філософом і педагогом Дж. Дьюї, а також його учнем В.Х. Кіпатриком. Дж. Дьюї пропонував будувати навчання на активній основі, через доцільну діяльність учня, співвідносячись з його особистим інтересом саме в цьому знанні, надзвичайно важливо було показати дітям їх власну зацікавленість у знаннях, що здобуваються, що можуть і повинні знадобитися їм у житті. Тому і потрібна проблема з реального життя, знайома й значуща для дитини, для вирішення якої їй необхідно прикласти набуті знання й нові, котрі ще мають бути набуті. При вирішенні проблемного питання учитель може підказати нові джерела інформації або просто спрямувати думку учнів у потрібний бік для швидкого пошуку. У результаті учні повинні самостійно і спільними зусиллями вирішити проблему, застосувавши необхідні знання часом з різних галузей, одержати реальний і відчутний результат [3].

Метод проектів із часом набув певних еволюційних змін. Започаткований на засадах ідеї вільного виховання, наразі він “стає інтегрованим компонентом досить опрацьованої і структурованої системи освіти” [5].

За визначенням С.У. Гончаренка, метод проектів – це організація навчання, коли учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів, які поступово ускладнюються [2].

Робота за методом проектів передбачає постановку певної проблеми й наступне її вирішення з обов'язково наявністю ідеї та гіпотези вирішення проблеми, чітким плануванням дій, розподілом (якщо розглядається групова робота) ролей, тобто наявністю завдань для кожного учасника за умов тісної взаємодії, відповідальності учасників проекту за свою частину роботи, регулярного обговорення проміжних кроків і результатів.

Метод проектів є ефективним в тому випадку, коли в навчальному процесі поставлено певне дослідницьке, творче завдання, для вирішення якого потрібні інтегровані знання з різних галузей, а також застосування дослідницьких методик (наприклад, дослідження демографічних чи економічних проблем у різних регіонах світу, створення серії репортажів з різних регіонів за однією з проблем, які б розкривали певну тему, зокрема, впливу кислотних дощів на навколишнє середовище чи розміщення різноманітних галузей промисловості в різних регіонах тощо). Проектна форма педагогічної діяльності ефективна лише в контексті загальної концепції навчання. Вона передбачає відхід від авторитарних і репродуктивних методів навчання, вимагає обміркованого й обґрунтованого поєднання з різними методами, формами й засобами навчання.

В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок та вмінь, що потребують самостійного конструювання знань та орієнтації в інформаційному просторі. Оскільки за визначенням проект є сукупністю певних дій, документів, задумів щодо створення реальних або теоретичних об'єктів, він передбачає технологічний підхід у навчанні.

Метод проектів – педагогічна технологія, зорієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування й набуття нових (часто шляхом самоосвіти). Активне включення учнів у зміст тих або інших проектів дає можливість засвоїти нові способи діяльності в соціокультурному середовищі [6].

Провідні ознаки проектної технології можна визначити як: спрямованість на розвиток пізнавальних навичок, вмінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, узагальнювати та інтегрувати знання, отримані з різних джерел у процесі теоретичного і практичного навчання.

Окрім того, використання проектної технології має такі позитивні ознаки:

- акцентує увагу на процесі самостійного пізнання, самостійному досягненню поставленої мети;
- формує мотивацію навчання;
- формує навички орієнтації в сучасному інформаційному просторі;
- розвиває здібності: а) комунікативні (вміння співпраці у творчій групі); б) соціальні (самодисципліна, терпимість до позиції інших учасників роботи); в) технологічні (абстрактно-логічне мислення).

Водночас відбувається підвищення інтегрованих результатів щодо оволодіння вміннями самостійної пізнавальної діяльності. До них відносять такі вміння:

- визначати й обирати пізнавальні проблеми, які є доцільними в процесі навчальної діяльності;

- обирати джерела інформації, які є адекватними для вирішення поставленої мети дослідження;
- обирати відповідні форми презентації результатів проведеної роботи залежно від навчальної ситуації [7].

Ефективність роботи за проектом визначає ряд чинників. Передусім, проектну діяльність можна впроваджувати тільки за ініціативи учнів, яка ґрунтується на свідомому прагненні до цієї діяльності. Темі проектів мають бути цікавими для учнів, реалістичними у виконанні, адже в процесі роботи учні не тільки самостійно набувають знання, а й оволодівають необхідними способами мислення та дії. Запланована організація проекту має передбачати його гнучкість і внесення змін у процес виконання.

Застосування методу проектів сприяє реалізації певних педагогічних завдань, таких як: інтенсифікація навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості; побудова відкритої системи освіти, яка забезпечує кожному учню власну траєкторію самоосвіти; системна інтеграція предметних завдань; розвиток творчого потенціалу; розвиток умінь експериментально-дослідницької діяльності; формування інформаційної культури; реалізація соціального замовлення, зумовленого інформатизацією сучасного суспільства. Окрім того, проектне навчання створює умови для самоосвіти [6].

Найпоширенішою типологією проектів така:

- дослідницькі проекти – потребують добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продуманості методів;
- творчі проекти – не мають детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту;
- ігрові проекти – учасники беруть собі визначені ролі, зумовлені характером і змістом проекту;
- інформаційні проекти – спрямовані на збирання інформації про певний об'єкт, явище; ознайомлення учасників проекту із цією інформацією; її аналіз та узагальнення фактів; вони потребують добре продуманої структури, можливості систематичної корекції в ході роботи над проектом;
- практично орієнтовані проекти – результат діяльності учасників чітко визначено із самого початку, він орієнтований на соціальні інтереси учасників [4].

Педагогічна ефективність вищезазначеної типології проектів навчального процесу сучасної школи зумовлена таким:

- зорієнтованістю на активні методи діяльності учасників, зокрема самостійно-пізнавальну діяльність, яка може бути індивідуальною, парною, груповою (робота в малих групах);
- можливістю використовувати такий вид діяльності як у процесі опрацювання окремих тем (поточні проекти), так і в підсумковому оцінюванні рівня навчальної діяльності при вивченні всього курсу (підсумкові проекти);
- можливістю аргументувати, узагальнювати, переносити в інші умови знання, набуті в процесі вивчення загальноосвітніх і спеціальних предметів;
- здатністю широкого охоплення тематики, яка може бути обрана учнями відповідно до їх інтересів і зацікавленості цією проблемою.

Керуючись вищезазначеним, пропонуємо при використанні методу проектів виокремлювати три етапи, які відображають наступність у здійсненні роботи, чітко визначають заплановану діяльність, проте не вимагають подрібнювати перебіг процесу:

1. Підготовчий етап.

Запланована діяльність: визначення тематики проекту; створення колективу виконавців і розподіл його на дослідницькі групи; планування роботи (визначення терміну виконання, окреслення завдань, визначення методів роботи над проектом), обрання пошуку джерел інформації.

2. Дослідницький етап.

Запланована діяльність: безпосередня робота над проектом, збирання інформації, встановлення необхідних творчих зв'язків з особами, які можуть допомогти у виконанні запланованої роботи; вивчення, опрацювання та узагальнення отриманої інформації; аналіз та систематизація комплексу напрацьованого матеріалу; викладення узагальнених висновків у вигляді таблиць, схем, діаграм, рефератів, загального звіту.

3. Підсумковий етап.

Запланована діяльність: презентація отриманих результатів; обговорення за участю учнів класу; оцінювання; організація підсумкової конференції.

Як бачимо, в процесі роботи беруть участь учні й викладачі, на різних етапах роботи кількісний внесок кожної з груп є різним. Загалом усі дії учасників можна поділити на дії, які виконують викладачі; дії, що виконують учні; спільні дії викладачів і учнів.

Особливого значення ми надаємо останньому етапу роботи – презентації та оцінюванню. Уся попередня робота спрямована не тільки на досягнення кінцевого результату, а й на відповідний процес презентації. Форма презентації проекту визначається заздалегідь, розробляються її структура, зміст візуальної підтримки, склад аудиторії, яка має бути присутньою на презентації.

Висновки. Метод проектів – це сукупність прийомів, операцій оволодіння певною галуззю практичного або теоретичного знання, тієї чи іншої діяльності. Це шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання. Тому, якщо ми говоримо про дидактичні основи методу проектів, то маємо на увазі засіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка повинна завершитися реальним, практичним результатом, оформленим тим чи іншим чином. Щоб досягти такого результату, необхідно навчити дітей самостійно мислити, знаходити та вирішувати проблеми, використовуючи для цього знання з різних сфер, вміння прогнозувати результати та можливі наслідки різних варіантів рішення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2001.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 367 с.
3. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим) : пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М., 1999.
4. Иванова Л. Проектирование в обучении: дидактические принципы / Л. Иванова // Учитель. – 2004. – № 6. – С. 11–15.

5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева ; [под ред. Е.С. Полат]. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – 272 с.
6. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; за заг. ред. О.М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
7. Хуторской А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб : Питер, 2001. – 544 с.

ГЛОВИН Н.М.

ДЕЯКІ ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ З ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ

Проблема організації навчального процесу вищої школи як умотивованого управління професійним саморозвитком особистості майбутнього фахівця на сьогодні є особливо актуальною. У зв'язку із цим у державній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття) зацентровано увагу на реформуванні змісту освіти, пошуку нових підходів до структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання світу, створенні передумов для розвитку творчих здібностей молоді, тобто “...формування освіченої, творчої особистості” [10]. При цьому особливу увагу звернуто на випускників аграрних закладів, які повертаються на роботу в село. На це вказано в Державній програмі “Відродження села – справа молодих”, в Указі Президента України “Про державну підтримку підготовки фахівців для сільської місцевості”, де розглянуто питання про формування внутрішньої потреби в активній навчально-пізнавальній діяльності, усвідомленні важливості та необхідності ґрунтовних знань для життя в сучасному суспільстві [6].

Економічний розвиток нашої держави в умовах ринку вимагає від вищих професійних закладів освіти підвищеної уваги до підготовки конкурентоспроможного фахівця, який відповідав би основним критеріям моделі спеціаліста згідно з концепцією державного стандарту професійно-технічної освіти. Ця проблема набуває актуальності в зв'язку з інтеграцією вітчизняної освіти в європейській освітній простір шляхом приєднання до Болонської конвенції. В зв'язку із цим спрямування студента на активний свідомий трудовий шлях і творчу участь у суспільному виробництві, зокрема в аграрній сфері, – одне з найактуальніших і найголовніших завдань вищого навчального закладу й головна життєва проблема особистості. На це звертають увагу в своїх працях О. Андрусь, Б. Гершунський, Н. Ничкало, П. Олійник та інші. Проте практично відсутні дослідження щодо формування дослідницьких умінь у майбутніх аграріїв, що й зумовлює актуальність статті. Це посилюється рядом суперечностей між: потребою аграрного сектора у висококваліфікованих, здатних до дослідницької діяльності фахівцях та рівнем готовності до неї випускників вищих аграрних закладів; актуальністю проблеми інтенсифікації навчального процесу завдяки використанню дослідницьких завдань та відсутністю досліджень проблеми; практикою викладання дисциплін природничо-математичного циклу як базових у підготовці майбутніх аграріїв та відсутністю цілісної методики поетапного формування вмінь розв'язувати дослідницькі завдання з хімії, біології та фізики у студентів агротехнічних інститутів.

Мета статті – розкрити теоретичні аспекти формування дослідницьких умінь у майбутніх аграріїв.

Випускники вищої школи не тільки знайомляться із сучасною наукою, але й набувають початкового досвіду пошукової роботи, розв'язання практичних дослідницьких завдань. Тому сьогодні як ніколи принципово важливим є прийняття суспільством еволюції науки й освіти та її злиття з прикладними галузями наукового пізнання. Важливим аспектом у цьому процесі є не лише теоретичні знання з тих чи інших навчальних дисциплін, а й концентрація творчого потенціалу особистості на формуванні вмінь використовувати акумульований запас знань для розв'язання професійних проблем дослідницьким шляхом. Формування в студентів уміння розв'язувати дослідницькі завдання сприяє розвитку активного творчого фахівця. Виникає потреба такої організації освіти, яка забезпечуватиме перенесення центру ваги на дослідницько-творчі рівні навчання.

Аграрний сектор потребує працівників високої кваліфікації, здатних приймати рішення в нестандартних ситуаціях, тому використання дослідницьких завдань, зміст яких містить імітацію екологічних катастроф, забруднення ґрунтів, їх засолення, закислення, залуження, забруднення важкими металами й органічними сполуками у зв'язку з роботою металургійних і хімічних підприємств, непомірним використанням мінеральних добрив тощо, дає змогу студентам усвідомити складний зв'язок: людина – практична діяльність працівника-аграрія – продукти харчування сільськогосподарського виробництва – можливість усвідомленого вибору правильних дій, які визначають адекватну поведінку щодо довкілля. Це сприяє розвитку логічного мислення, поміркованості в діях, здатності опанувати себе під час екстремальних ситуацій.

Екологічні проблеми мають переважно фізико-хімічну природу, тому для вирішення багатьох з них використовують хімічні засоби й методи. Завдяки цьому вміння розв'язувати дослідницькі завдання з дисциплін природничо-математичного циклу студентами агротехнічного інституту – це не просто формування дослідницьких умінь чи вдосконалення навичок розв'язувати відповідні завдання, а підготовка екологічно грамотного фахівця, який може на основі знання законів і методів хімії, фізики, біології визначити свою професійну поведінку щодо усвідомленого вибору доцільних дій стосовно навколишнього середовища. Адекватність цих дій приводить до пізнавального результату – поєднання сучасних умов ведення сільського господарства й дотримання вимог вирощування екологічно чистих продуктів харчування, розробки методів модернізації виробничого процесу. Тому вміння студентів розв'язувати дослідницькі завдання з дисциплін природничо-математичного циклу визначають функціональну готовність майбутнього аграрія до творчого наукового вирішення професійних завдань.

У своїх дослідженнях ми припустили, що формування дослідницьких умінь студентів агротехнічних інститутів у процесі вивчення дисциплін природничо-математичного циклу буде ефективним, якщо він:

- становитиме невід'ємну складову фахової підготовки майбутніх аграрників;
- здійснюватиметься на основі реалізації педагогічних умов та спеціально розробленої моделі формування дослідницьких умінь у студентів агротехнічних інститутів;

– покладатиметься на дидактично обґрунтований комплекс дослідницьких завдань, зміст яких відображає специфіку підготовки фахівців агротехнічного профілю та основні функції їх професійної діяльності.

У зв'язку із цим було поставлено такі завдання:

1. На матеріалі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури визначити зміст і структуру дослідницьких умінь; вивчити проблему формування дослідницьких умінь у студентів агротехнічних інститутів з дисциплін природничо-математичного циклу.

2. З'ясувати особливості формування дослідницьких умінь у студентів агротехнічного інституту з вирішення дослідницьких завдань на матеріалі дисциплін природничо-математичного циклу.

3. Обґрунтувати критерії та показники рівнів сформованості дослідницьких умінь студентів агротехнічних інститутів.

4. Розробити модель та експериментально перевірити педагогічні умови формування дослідницьких умінь студентів агротехнічних інститутів з дисциплін природничо-математичного циклу в процесі вирішення завдань професійного змісту.

Насамперед, визначимо основні дефініції проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що дослідники неоднозначно трактують термін “уміння”, що є одним із ключових у цілепокладанні навчальної діяльності та характеризує її результативність. Серед багатьох дефініцій, зафіксованих у науковій психолого-педагогічній літературі, виділимо кілька основних підходів до визначення поняття “вміння”.

С. Гончаренко в Українському педагогічному словнику визначає вміння як здатність належно виконувати певні дії, засновані на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок [3, с. 338]. У Психологічному словнику зазначено, що “сформоване вміння може стати властивістю особистості й умовою набуття нових знань, умінь і навичок, тобто показником інтелектуального розвитку особистості” [9, с. 196–197]. У Педагогічній енциклопедії сказано, що вміння – це можливість ефективно виконувати дії відповідно до цілей й умов, за яких доводиться діяти. Набуті людиною вміння не лише визначають якість її діяльності та збагачують її досвід, але й можуть стати свідченням рівня загального розумового розвитку людини... Легкість і швидкість оволодіння вміннями свідчать про високий рівень здібностей людини [8, с. 96]. Ю. Бабанський характеризує вміння як свідоме володіння яким-небудь прийомом діяльності [2, с. 7]. В. Козаков розглядає вміння як здатність людини продуктивно виконувати роботу щодо перетворення предмета на продукт за нових умов [4, с. 17].

Така різноманітність тлумачень дефініції “вміння” вимагає їх певного групування. Ю. Бабанський розглядає класифікацію вмінь за принципом структурних складових навчальної діяльності, таких як: планування завдань і способів діяльності, мотивацію, організацію дій, самоконтроль, а також процес засвоєння знань. Він виділяє такі різновиди вмінь:

– навчально-організаційні (прийняття та вирішення завдань діяльності, раціональне планування діяльності і створення для неї сприятливих умов);

– навчально-інформаційні (здійснення бібліографічного пошуку, робота з книгою, довідником, технічними джерелами інформації, здійснювати спостереження);

– навчально-інтелектуальні (мотивування діяльності, сприйняття інформації, раціональне запам'ятовування і логічне усвідомлення навчального матеріалу, виділяючи в ньому головне; розв'язання проблемних пізнавальних задач, самостійне виконання справи і здійснення самоконтролю в навчально-пізнавальній діяльності) [2, с. 9].

У своїх дослідженнях ми дотримувались саме такої класифікації з урахуванням праць О. Петровського [7, с. 273]. Тому нами було виділено такі групи вмінь:

– ставити проблемні запитання й формулювати зміст дослідницького завдання;

– уявляти процес можливого розвитку хімічного, біологічного чи фізичного явища і на цій основі висувати гіпотези, що є підґрунтям формування передбачуваного мислення;

– розумово експериментувати з метою програмування шляхів розв'язання цих завдань;

– виконувати дослідницько-експериментальні та розрахункові дії;

– здійснювати ретроспективний аналіз дослідницького завдання для виділення закономірностей розвитку явищ;

– вивчати результати розв'язання дослідницького завдання.

Зроблені висновки дали змогу успішно вирішувати поставлені завдання в умовах, які постійно змінюються. Вміння є засобом реалізації та умовою подальшого розвитку здібностей особистості.

Отже, вміння формуються на основі добре засвоєних теоретичних знань. Однак існують думки, що між знаннями та вміннями не можна встановити пряму залежність, тому що навіть найбільш правильні за змістом знання не приводять автоматично до вміння, а лише надають йому усвідомленості. Щоб сформувати певну систему знань і вмінь, необхідно двічі їх перебудувати: насамперед сконцентрувати їх у своїй свідомості, а потім по-новому відтворити в дії за нових умов.

У результаті ознайомлення з висновками теоретичних напрацювань учених можна стверджувати, що:

– вміння розглядають як здатність особистості діяти на основі набутих знань і досвіду;

– до складу вмінь входять розумові та практичні дії;

– кожному вмінню властива певна структура особистісних якостей і властивостей.

Підтвердженням такого підходу є характеристика поняття “дослідницькі уміння”, яка зустрічається в психолого-педагогічній літературі. На думку В. Андреева, це “...вміння застосовувати певні прийоми наукового методу пізнання в умовах розв'язування навчальної проблеми у процесі виконання навчально-дослідницького завдання” [1, с. 107]. В. Успенський розглядає дослідницькі вміння як здатність самостійних спостережень, досвіду, які набуваються в процесі вирішення дослідницьких завдань [11, с. 70]. На думку В. Литовченко, дослідницькі вміння є сукупністю систематизованих знань, умінь і навичок особистості, поглядів і переконань, які визначають функціональну готов-

ність студента до творчого пошукового вирішення пізнавальних завдань [5, с. 39]. Автор поділяє дослідницькі вміння на такі групи:

1) операційні дослідницькі, до яких належать розумові прийоми й операції, що використовуються в дослідницькій діяльності: порівняння, аналіз і синтез, абстрагування й узагальнення, висунення гіпотези, зіставлення;

2) організаційні дослідницькі, що включають застосування прийомів організації в науково-дослідній діяльності, планування дослідної роботи, проведення самоаналізу, регуляцію власних дій у процесі дослідницької діяльності;

3) практичні дослідницькі, що охоплюють опрацювання літературних джерел, проведення експериментальних досліджень, спостереження фактів, подій та обробку даних спостережень, впровадження результатів у практичну діяльність;

4) комунікативні дослідницькі, що передбачають застосування прийомів співробітництва в процесі дослідницької діяльності, для здійснення взаємодопомоги, взаємоконтролю.

Узагальнюючи аналіз наведених вище тлумачень, ми дійшли **висновку**, що серед різноманітних умінь, які формуються в студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності, особливе місце займають дослідницькі. Вони є сукупністю дій апарату мислення особистості і спрямовані на розв'язання проблемних ситуацій, тобто таких обставин, за яких вона зустрічається із чимось новим, невідомим і водночас важливим для неї.

Література

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности : метод. пособ. / В.И. Андреев. – М. : Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский. – М. : Знание, 1984. – 96 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и её информационно-методическое обеспечение / В.А. Козаков. – К. : Вища школа, 1990. – 248 с.
5. Литовченко В.Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР : автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук : спец.13.00.01 “Теория и история педагогики” / В.Н. Литовченко. – Минск, 1990. – 20 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. – 2001. – 26 вересня – 3 жовтня.
7. Общая психология / [под ред. А.В. Петровского]. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
8. Педагогическая энциклопедия / ред. И.А. Каиров. – М. : Сов. энциклопедия, 1966. – Т. 3. – С. 96.
9. Психологічний словник / за ред. В.І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 367 с.
10. Україна XXI століття. Державна національна програма “Освіта”. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
11. Успенский В.В. Школьные исследовательские задачи и их место в учебном процессе : автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук : спец.13.00.01 “Теория и методика педагогики” / В.В. Успенский. – М., 1967. – 20 с.

НАУКОВІ ШКОЛИ ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ

Одним з пріоритетів Болонського процесу є перетворення університетів на потужні наукові осередки, які не просто “споживатимуть” ідеї, формуючи майбутніх фахівців, а генеруватимуть нові, актуальні та перспективні наукові дослідження. Зростання ролі університету зумовлено закономірними процесами розвитку людства – перехід до нових форм цивілізації, нових технологій, нового періоду глобалізації. Сьогодні педагогічні університети можуть розглядатися як своєрідні мікросоціальні моделі, в яких освітній і науковий процеси сприяють інтеграції і взаєморозумінню освітян, що, в свою чергу, спонукає молодих науковців до самостійного мислення, пошуку власної аргументованої позиції.

Університети, як генератори різноманітних моделей розвитку вищої освіти, мають стати осередками регіонального та транснаціонального співробітництва; розробниками новітнього змісту освіти, нових технологій навчання, прогресивних управлінських рішень.

Важливою ланкою в системі наукового потенціалу країни є наукова школа як одна із структурних одиниць науки. На сьогодні педагогічні університети виділяються з-поміж інших вищих навчальних закладів, перш за все, наявністю наукових лідерів, учених-новаторів, які формують потужні наукові школи. Головне завдання наукової школи у вищому педагогічному навчальному закладі полягає в активізації й збереженні творчого характеру та інноваційної спрямованості наукової діяльності, підготовці нових поколінь науково-педагогічних працівників.

Аналіз історико-педагогічної й сучасної літератури [1; 7; 8; 9] показує, що педагогічна спадщина вчених Харківського національного педагогічного університету лише частково розкривалася в окремих працях, присвячених вивченню життєдіяльності цих педагогів. Серед таких праць необхідно виділити біографічні нариси в довідниках, словниках. Деякі відомості про вчених наукових шкіл педагогічного університету вміщено в навчальних посібниках, присвячених історії педагогічної думки України та Слобожанщини. Аналізу педагогічної спадщини вчених М.О. Григор'єва, А.І. Зільберштейна, І.Т. Федоренка, С.А. Литвина у 20–70 рр. ХХ ст. присвячене дослідження Л.Д. Попової та І.Т. Сірої [8].

Аналіз останніх публікацій доводить, що дослідження діяльності наукових шкіл Харківського національного педагогічного університету в галузі педагогіки за останні тридцять років у систематизованому вигляді не здійснювалося.

Мета статті полягає в аналізі діяльності наукових шкіл Харківського педагогічного національного університету імені Григорія Сковороди в галузі педагогіки, що визначають успішність науково-дослідної роботи та ефективність підготовки науково-педагогічних працівників і впливають на рейтинг освітньої установи Східноукраїнського регіону.

Харківський національний педагогічний університет – носій фундаментальних знань, високої культури й духовності, провідний освітньо-виховний, науковий осередок у регіоні. За роки, що минули, ХНПУ концептуально визначив-

ся щодо пріоритетів і напрямів своєї наукової діяльності, нагромадив значний досвід її здійснення й перетворився на потужний науковий центр, знаний як в Україні, так і за її межами.

Збереження та примноження традицій і цінностей наукових шкіл Харківщини педагогічного спрямування на етапах становлення, розвитку й повноцінного існування, наступність у процесі формування науково-педагогічних дослідницьких кадрів, здатних до інноваційної діяльності в освіті стали можливими за мудрого керівництва адміністрації вищу, яка не тільки дбає про належну організацію науково-дослідної діяльності у ВНЗ, але й власною причетністю доводить необхідність ґрунтовного дослідження актуальних педагогічних проблем.

Наукові школи ХНПУ характеризуються диференціальними ознаками, які дають змогу розглядати їхню діяльність як модель інтеграції науки й освіти. До таких ознак можна віднести: органічна єдність наукового та навчального процесів; наявність учнів і можливостей поповнення школи, “самопоповнення” науково-педагогічних кадрів, які розділяють традиції й цінності школи, здатні до самостійного пошуку; підготовка кадрів вищої кваліфікації, установка на їх відтворення; орієнтація на виробництво знань про знання; спадкоємність поколінь.

Аналіз історико-педагогічних джерел [1; 5; 7; 8; 9] показує, що наукові школи Харківського національного педагогічного університету мають давню історію та наукові традиції. ХНПУ є базовою структурою для розгортання багатогранної підготовки науково-педагогічних кадрів і постійного відтворення поколінь учених упродовж багатьох років. Біля витоків зародження й розвитку наукових шкіл у ХНПУ стояли професори А.І. Зільберштейн, М.О. Григор’єв, І.Т. Федоренко.

Кілька поколінь учнів, значна частина яких працює у ВНЗ і наукових установах регіону, засвідчують величезну фахову ерудицію, широкий діапазон і справжню енциклопедичність знань цих учених, їхню генетичну інтелігентність, толерантність у ставленні до колег і вихованців.

Серед послідовників наукової школи А.І. Зільберштейна – В.І. Євдокимов – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, завідувач кафедри теорії і методики професійної освіти, перший проректор Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, заслужений працівник народної освіти України. Разом з учнями він продовжив дослідження, розпочаті професором А.І. Зільберштейном з питань обґрунтування теоретичних основ наочного навчання, пошуків ефективних шляхів, форм і методів використання принципу наочності; визначення ролі й місця наочності в навчальній роботі вищої та середньої школи. Професор В.І. Євдокимов підготував двох докторів і дванадцять кандидатів педагогічних наук [8, с. 100–102; 9].

У полі зору дослідників наукової школи В.І. Євдокимова були такі питання:

- формування способів навчальної діяльності учнів при використанні засобів наочності (Т.В. Єніна);
- використання творів живопису в процесі формування творчої активності студентів (Т.П. Агапова);
- організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання (В.В. Луценко);

- теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності (І.В. Гаврик);
- дидактичні й методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах (В.Г. Моторіна);
- формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики в процесі професійно-педагогічної підготовки (С.М. Прийма).

Понад двадцять років наукова школа доктора педагогічних наук, професора, член-кореспондента АПН України В.І. Лозової забезпечує у ХНПУ підготовку висококваліфікованих спеціалістів освітянської ниви. Під керівництвом професора підготовлено тридцять сім кандидатів і десять докторів педагогічних наук [2].

До напрямів педагогічного пошуку професора В.І. Лозової та учнів її наукової школи можна віднести:

- проблему формування пізнавальної активності, використання проблемного навчання;
- питання дидактики загальноосвітньої та вищої школи;
- особливості використання наочності в навчанні;
- питання управлінської діяльності в загальноосвітніх навчально-виховних закладах;
- особливості професійної підготовки педагогічних кадрів.

Наукова школа В.І. Лозової забезпечує також спадкоємність наукових поколінь. Професори М.П. Васильєва, В.М. Гриньова, С.Т. Золотухіна, О.М. Іонова, О.В. Попова, І.Ф. Прокопенко, Т.В. Рогова, Л.С. Рибалко, Г.В. Троцько та інші, виконавши свого часу докторські дослідження під керівництвом В.І. Лозової, надихають на подальшу успішну наукову роботу своїх учнів, примножуючи наукові традиції науково-педагогічної школи ХНПУ.

Академіком І.Ф. Прокопенком створено наукову школу, яка виховала покоління вчених України. Під його керівництвом підготовлено й захищено сім докторських і вісімнадцять кандидатських дисертацій. У центрі його наукових інтересів проблеми підготовки вчительських кадрів різного профілю, розвитку економічної освіти студентів і школярів з урахуванням потреб модернізації системи національної освіти України.

Питання підготовки вчительських кадрів до виховної роботи плідно досліджує проректор з гуманітарної освіти та виховання, доктор педагогічних наук, професор Г.В. Троцько. Предметом досліджень учнів її наукової школи ставали різні аспекти навчання й виховання учнівської молоді в історико-педагогічній ретроспективі:

- моральне виховання студентської молоді на Слобожанщині (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) (К.Є. Каліна);
- теорія і практика правового виховання в історії вітчизняної педагогічної думки другої половини ХІХ – початку ХХ ст. (А.В. Стаканков);
- проблема спілкування учителя з учнем у педагогічній теорії та практиці України другої половини ХІХ – початку ХХ ст. (О.О. Довженко);
- словесні методи навчання у діяльності початкових шкіл України другої половини ХІХ ст. (Т.О. Довженко);
- професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.) (М.В. Донченко) та ін.

Проблеми розвитку педагогічної культури та професіоналізму майбутнього вчителя й викладача ВНЗ, діяльності вчителів і учнів загальноосвітніх шкіл досліджує учениця професорів І.Т. Федоренка та В.І. Лозової Гриньова Валентина Миколаївна. Під її науковим керівництвом підготовлено й захищено докторську (Н.Т. Тверезовська “Теоретичні та методичні основи створення і використання навчальних експертних систем у підготовці фахівців вищих навчальних закладів”) та двадцять п’ять кандидатських дисертацій, у яких досліджуються такі проблеми:

– формування культури особистості: С.Д. Омельченко (“Формування педагогічної техніки як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя”), М.П. Васильєва (“Формування комунікативних умінь як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя”), Г.О. Дегтяр (“Формування рефлексивної культури студентів педуніверситетів”), Н.П. Єфіменко (“Особливості формування екологічної культури студентів вищих технічних закладів освіти”), І.В. Кузнецова (“Педагогічні умови формування емпатійної культури студентів вищих медичних навчальних закладів”), Ю.О. Соловійова (“Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя”), Т.В. Ткаченко (“Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики”);

– становлення професіоналізму викладачів ВНЗ: С.М. Хатунцева (“Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у ВНЗ”), В.Б. Коновалова (“Педагогічні умови успішності професійної діяльності викладача ВНЗ”), О.О. Жигло (“Педагогічні умови професійного зростання викладача ВНЗ”), Т.М. Лебединець (“Педагогічні засади організації науково-методичної діяльності викладачів медичного училища”);

– професійна підготовка майбутнього вчителя: Н.Б. Сопнева (“Педагогічні умови формування навчальної етичної діяльності майбутнього вчителя”), І.Я. Глазкова (“Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності”);

– професійна підготовка фахівців: Л.Г. Карпова (“Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи”), П.Б. Єфіменко (“Педагогічні умови забезпечення різнорівневої професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури”), В.В. Романова (“Формування комунікативної компетентності у майбутніх фахівців соціально-культурної діяльності”), О.Ф. Євсюков (“Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі вищого військового навчального закладу”), В.В. Кулешова (“Формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки”), О.О. Резван (“Педагогічні умови розвитку пізнавальних потреб іноземних студентів у процесі навчання”);

– розвиток особистості учня загальноосвітнього навчального закладу: О.Е. Макагон (“Організаційно-педагогічні умови створення сприятливого навчально-виховного середовища в загальноосвітньому навчальному закладі”), Н.Т. Гурець (“Педагогічні умови розвитку творчої активності молодших школярів у гуртковій роботі”), Н.М. Голуб (“Використання пізнавальних завдань випереджаючого характеру в процесі навчання дітей 6-річного віку”),

Л.Є. Перетяга (“Дидактичні умови формування полі культурної компетентності молодших школярів”), Т.М. Лазарева (“Формування пізнавальної активності школярів у процесі екскурсій”), Т.А. Смирнова (“Система пізнавальних завдань для формування естетичних оцінних суджень підлітків”).

У дослідженнях професора В.М. Гриньової та її учнів розроблено й теоретично обґрунтовано модель педагогічної культури, яка включає структурні компоненти: цінності-цілі, цінності-мотиви, цінності-знання, технологічні цінності, цінності-властивості й ціннісні відношення, а також функціональні компоненти: пізнавальний, дидактико-професійний, виховний, комунікативний, нормативний і захисний, що взаємопов’язані та взаємозумовлені між собою [8, с. 107–109].

Шлях до наукового становлення та зростання прокладає своїм учням доктор педагогічних наук, професор О.М. Іонова. Вона підготувала сім кандидатів педагогічних наук. Її науковою школою вперше обґрунтовано та експериментально перевірено технологію використання вальдорфських засобів розвитку пізнавальної активності школярів в умовах української початкової школи (С.Є. Лупаренко). У дослідженнях О.М. Іонової та її учнів розробляються питання забезпечення здоров’язбережнього навчально-виховного процесу (“здоров’я через освіту”) (О.В. Омельченко).

Наукові інтереси аспірантів, здобувачів наукової школи О.М. Іонової охоплюють питання підготовки майбутнього вчителя. Чільне місце посідають питання теорії та практики педагогічної конфліктології, зокрема педагогічні засади запобігання й розв’язання конфліктів у навчально-виховному середовищі вищого навчального закладу (Г.В. Антонов); формування конфліктологічної компетенції учнів загальноосвітнього навчального закладу (Т.В. Дрожжина).

Під керівництвом О.М. Іонової підготовлено низку історико-педагогічних праць, присвячених проблемам становлення та розвитку ідей проблемного навчання (Н.Д. Янц), природничої освіти (Т.М. Собченко), правого виховання (І.В. Криштак).

Свою наукову школу започаткувала доктор педагогічних наук, професор Попова Олена Миколаївна, яка досліджує інноваційні процеси в системі освіти України. Вона підготувала трьох кандидатів педагогічних наук.

Потужними у ХНПУ є наукові школи історико-педагогічного спрямування [3; 4; 6]. Наукові інтереси членів наукової 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 цієї історико-педагогічної школи слід віднести шість провідних:

- 1) проблеми навчання учнів у вітчизняній педагогіці та школі XIX–XX ст.;
- 2) різні аспекти підготовки вчительських кадрів у педагогічній думці України XIX–XX ст.;
- 3) питання сімейного виховання у вітчизняній педагогіці та педагогічній журналістиці України другої половини XIX – 20–30-х рр. XX ст.;

4) теорія та практика навчання школярів і студентів у вищих навчальних закладах Великої Британії та США в період освітніх реформ 60–80-х рр. ХХ ст.;

5) теоретичні ідеї та практична діяльність педагогів-мистецтвознавців з питань підготовки національних музично-педагогічних і творчих кадрів на Слобожанщині у 20–70-ті рр. ХХ ст.;

б) аспекти педагогічної діяльності видатних вітчизняних педагогів, діячів науки, освіти і культури (Г.С. Сковорода, К.Д. Ушинський, Х.Д. Алчевська, В.Г. Короленко, Б.Д. Грінченко, Я.А. Мамонтов, Г.М. Хоткевич, В.О. Сухомлинський, А.С. Макаренко та ін.) [3].

Наукова школа професора Л.Д. Попової відкрила шлях у науку кільком поколінням учених – і в цьому її довголіття та 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 ХІХ – початку ХХ 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. Троцко), професор – системно аналізує складові музично-педагогічної підготовки вчителя, вихователя дошкільного навчального закладу в історичному й теоретичному аспектах;

– коло наукових інтересів професора Н.М. Якушко – проблеми історії розвитку початкової школи в Україні ХІХ–ХХ ст. та на Слобожанщині зокрема, діяльність студентських громадських організацій педвузів України. Вона підготувала вісім кандидатів педагогічних наук (С.О. Черкасова, В.В. Ворожбіт, І.О. Колесник, В.Ф. Землянська, Н.В. Денисова, Н.К. Рудічева, С.А. Лисенко, К.В. Тимошенко);

– 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, Н.С. Калачник, Т.М. Бондаренко).

– до кола наукових пошуків кандидата педагогічних наук, професора кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки А.Г. Відченко потрапляють питання використання різних засобів виховного впливу на формування особистості дитини у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. (Л.О. Дубровська, Н.В. Пузирьова, І.І. Сидоренко, В.В. Фомін, І.В. Вавилова) [6].

Формування свого особистого напрямку в науці, який потім перетворився на потужну наукову школу, вироблення свого наукового стилю вчений

С.Т. Золотухіна розпочинає у 90-ті рр. ХХ ст. під впливом наукової співпраці з професором В.І. Лозовою [4; 6].

Нині учні професора С.Т. Золотухіної досліджують різні аспекти процесу становлення й розвитку освіти і виховання в Україні у ХІХ – на початку ХХ ст. Тематика наукових досліджень, які проводилися представниками її науково-педагогічної школи, охоплює цілу низку історико-педагогічних проблем:

- дослідження творчої спадщини педагогів минулого і їх внеску в розвиток освіти на Слобожанщині (М.М. Головкова, Л.О. Журенко, О.А. Тишик, Ш.Р. Рзаєв, Л.О. Голубнича, О.М. Кін);

- розвиток вищої освіти в Україні (О.М. Друганова (Мартиненко), Г.П. Шепеленко, О.Д. Пташний, О.А. Рацул, О.В. Барибіна, С.О. Микитюк);

- висвітлення питань навчання й виховання в матеріалах педагогічної преси (Г.І. Приходько, Н.М. Гордій);

- організація педагогічного процесу в навчальних закладах різного типу (О.І. Оніпченко, О.М. Лук'янченко, О.В. Васильєва, Т.І. Попова, В.П. Шпак, Т.М. Кошечкіна, О.А. Єрмоменко);

- професійна підготовка педагога (О.В. Корх-Черба, Л.Д. Зеленська) [4; 6].

Вагомий внесок в організацію науково-дослідної діяльності в усіх підрозділах педагогічного університету зробив проректор з наукової роботи, доктор педагогічних наук, академік Міжнародної кадрової академії, професор, заслужений працівник народної освіти України О.М. Микитюк. Основними напрямками досліджень його учнів є різні аспекти теорії та практики екологічної освіти студентів і школярів, а також питання історії розвитку педагогічної науки в Україні. Ним підготовлено п'ять кандидатів педагогічних наук [8, с. 113].

Висновки. Наукові школи Харківського національного університету імені Г.С. Сковороди є середовищем професійного зростання майбутніх науково-педагогічних працівників та ефективною формою пошуково-дослідної діяльності. Робота провідних наукових шкіл ХНПУ дає змогу активізувати пошуки вирішення актуальних науково-педагогічних проблем, об'єднати розробку фундаментальних і прикладних наукових досліджень у галузі педагогіки сучасної школи, забезпечити механізм упровадження результатів наукових досліджень у практику загальноосвітніх закладів, значною мірою сприяє вирішенню проблеми вдосконалення фахової майстерності педагогів. Наукові школи професорів ХНПУ не тільки зберігають традиції своїх засновників, а і є осередками інтенсивної концентрації творчої енергії у процесі наукового пошуку, є зародком нових точок зростання педагогіки як науки та окремих її напрямів.

Залучення талановитої молоді до наукових шкіл ХНПУ сприяє інтеграції науки і практики у професійній підготовці вчителя, вдосконаленню фахової майстерності педагогічних кадрів регіону, підвищенню ефективності виконання дисертаційних досліджень, прискоренню впровадження їх результатів у практику, поліпшенню підготовки науковців-дослідників, здатних до самостійної пошукової діяльності.

Література

1. Астахова В.И. Выдающиеся педагоги высшей школы г. Харькова : биограф. Словарь / В.И. Астахова, К.В. Астахова, А.О. Гайков та ін. – Х. : Глобус, 1998. – 736 с.

2. Гнізділова О.А. Науково-педагогічна школа професора В.І. Лозової / О.А. Гнізділова // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 9–10 (78–79). – С. 40–44.
3. Гнізділова О.А. Наукова школа професора Л.Д. Попової як педагогічна система / О.А. Гнізділова // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 7–8 (86–87). – С. 57–60.
4. Гнізділова О.А. Наукові здобутки кафедри загальної педагогіки // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць / наук. ред. І.Ф. Прокопенко, В.І. Лозова та ін.]. – Х. : ХНПУ, 2008. – Вип. 34. – С. 149–158.
5. Гнізділова О.А. Наукова школа А.І. Зільберштейна: минуле і сучасність // Педагогіка і психологія формування творчої особистості проблеми і пошуки : зб. нак. праць / головн. ред. Т.І. Сущенко та ін. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 54. – С. 78–85.
6. Гнізділова О.А. Розвиток історико-педагогічних досліджень у наукових школах Харківського регіону / О.А. Гнізділова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. нак. праць / головн. ред. Т.І. Сущенко та ін. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 55. – С. –108114.
7. Педагогічна Харківщина : довідник / [ред. В.І. Лозова та ін.]. – Х. : Вид-во Круглова, 1997. – 160 с.
8. 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. – 152 с.
9. Професори Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди / [наук. ред. І.Ф. Прокопенко та ін.]. – Х. : Відомі імена, 2006. – 120 с.

ГОЛІК О.Б.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗДІЙСНЕННЯ УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ

Особливість діяльності спеціаліста в умовах науково-технічного прогресу полягає в подальшому прискоренні зміни професійних знань, умінь та навичок і, у зв'язку з цим, у здатності працівника самостійно, швидко і якісно вдосконалювати свою класифікацію. Такий спосіб прискорення соціального процесу шляхом активного формування його носіїв потребує значної перебудови змісту, методів і технології всієї системи освіти. У самому процесі вдосконалення освіти акцент діяльності викладача зміщується з розробки нових форм і методів активізації власної діяльності на стимуляцію активності студента.

Методична система педагогічно керованого самонавчання покликана реалізувати в умовах роботи вищого навчального закладу педагогічну й дидактичну системи. Будь-яка методична система ґрунтується на процесі передачі професійного й соціального досвіду діяльності, є технологією перетворення його тими, хто навчається, з незасвоєного в засвоєний. У методичній системі цей досвід є одночасно і предметом, і результатом процесу передачі, ставши здобутком того, хто навчається, він виступає також найважливішим регулятором подальшого вдосконалення системи керованого самонавчання студента.

Саме тому педагоги дедалі більше уваги приділяють саме реалізації управління самостійною діяльністю студента.

Фундаментальні науково-педагогічні дослідження визначають загальні тенденції в організації самостійної роботи студентів. На теоретичному й методологічному рівнях проблему організації самостійної роботи студентів у процесі оволодіння знаннями розглядали Л. Аристова, В. Буряк, Є. Голант, М. Данилов,

Б. Єсіпов, Л. Жарова, В. Козаков, Б. Коротяєв, І. Лернер, О. Нільсон, І. Огородников, В. Паламарчук, П. Підкасистий, О. Савченко, А. Усова, Т. Шамова та ін. Вчені досліджували також питання розвитку самостійності під час позааудиторної діяльності (О. Дубасенюк, Л. Клименко, В. Лозова, М. Лубенець, Л. Онучак).

Важливе методологічне значення для обґрунтування теоретичних основ і конкретних методик самостійної роботи студентів мають положення сучасної психологічної науки про закони пізнання й організації навчально-пізнавальної діяльності (П. Гальперін, К. Платонов, Г. Костюк, Н. Менчинська, С. Рубінштейн).

Принципів, за якими будується самостійна робота студентів, обґрунтовано у працях Ю. Бабанського, В. Загвязинського, Ч. Купісевича, В. Оконя, М. Скаткіна та ін.

Отже, у дослідженнях, присвячених плануванню й організації самостійної роботи студентів, вчені розглядають загальні дидактичні, психологічні, організаційно-діяльнісні, методичні, логічні й інші аспекти цієї діяльності, розкривають чимало аспектів зазначеної проблеми, особливо в традиційному дидактичному плані. Однак особливої уваги потребують питання управлінського характеру.

Мета статті – обґрунтувати організаційно-педагогічні умови здійснення управління самостійною діяльністю студентів.

Аналіз соціально-психологічної літератури показує, що у вітчизняній та зарубіжній літературі існує два основних підходи щодо розуміння суті керівництва. Відповідно до першого підходу (Є. Березняк, О. Свенцицький, Н. Коломінський), поняття “керівництво” використовують здебільшого як синонім поняття “управління”.

Представники другого підходу (М. Альберт, І. Гічан, Л. Карамушка, Г. Котляревський, М. Мескон, Ф. Хедоурі) розглядають керівництво як один із центральних, “командних”, найбільш “психологічних” елементів управління. Такий підхід виступає основою для розуміння керівництва як процесу налагодження міжособистісних відносин із підлеглими, здійснення на них особистісного впливу з метою досягнення управлінських цілей. Тобто поняття “керівництво” в цьому випадку за своїм змістом є більш вузьким, ніж поняття “управління”.

В. Афанасьєв, В. Кноррінг, В. Лазарєв, П. Третьяков, Р. Шакуров, Г. Щокін навпаки, визнають поняття “управління” більш широким, тому що при управлінні, на їх думку, начальник може як сам безпосередньо керувати, так і використовувати інші (опосередковані) способи впливу на підлеглих (тобто керувати), які не вичерпуються його прямими наказами й розпорядженнями.

Проти ототожнення понять “керівництво” й “управління” виступають Г. Богданов, А. Бондаренко, В. Пікельна, Л. Поздняк, Л. Тарасова, В. Шкатулла та ін. Досліджуючи співвідношення цих понять, вони роблять висновок про їх спорідненість, але не тотожність.

Ми вважаємо, що між поняттям “управління” та “керівництво” існує своєрідний зв’язок: з одного боку, управління містить у собі керівництво як суб’єктивний компонент, а з іншого – воно саме є змістом керівництва, оскільки управління здійснюється людьми (людиною) щодо інших людей.

Поняття “управління” міцно увійшло у вжиток багатьох галузей знань. Управління – це цілеспрямована дія на об’єкт з метою змінити його стан або поведінку у зв’язку зі зміною обставин.

Американські вчені визначають поняття управління як “працю іншими руками”, управляти – це робити що-небудь руками інших.

У широкому філософському розумінні управління – це “елементарна функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), яка забезпечує збереження їх структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, мети діяльності” [6].

Управління можна визначити як процес досягнення поставлених цілей шляхом використання праці інших. Його складовими є: організація, керівництво, мистецтво спілкування з людьми, здатність ставити цілі й знаходити засоби для їх досягнення.

Тлумачний словник з управління дає таке визначення: “Управління – це процес цілеспрямованого впливу підсистеми, що керує, або органу управління на керовану підсистему чи об’єкт управління з метою забезпечення його ефективного функціонування та розвитку” [5].

М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі вважають, що “управління – це процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для того, щоб сформулювати та досягти мети організації” [4].

Отже, управління самостійною діяльністю має дві головні мети: 1) організація навчально-виховного процесу; 2) задоволення власних потреб та інтересів студентів.

Управління має виступати в єдності трьох своїх сторін: змісту, організації, процедур здійснення (технології) – і є інтегрованим процесом планування, організації, координації, мотивації та контролю, необхідним для досягнення цілей навчання.

А. Крушанов розуміє під управлінням, насамперед, “цілеспрямований інформаційний вплив підсистеми управляючої на керовану підсистему, здійснюваний за схемою із зворотним зв’язком, при цьому маємо на увазі, що управління – це надзвичайна активність, яка визначає на підставі відображення станів системи і середовища необхідність прогресивного розвитку всієї системи, за умови актуалізації її базової активності” [3].

Сучасні дослідження (В. Зверєвої, В. Изгаршева, В. Крижка, Є. Павлютенкова, В. Пікельної, К. Сахновського, С. Свириденка, В. Семенова, В. Симонова та ін.) доповнюють поняття “управління” як процес вироблення, прийняття й реалізації управлінських рішень. Як процес воно являє собою спосіб, технологію, методику, механізм здійснення плану в часі. Це хід управління, послідовна зміна стану, стадій, етапів розвитку, сукупність дій керівника та педагогічного колективу для досягнення результатів.

В. Крижка та Є. Павлютенков [2] визначають управління як цілеспрямований вплив на систему, її компоненти й процеси для підвищення ефективності функціонування.

Будь-яке управління як вид людської діяльності починається з її уявного програвання, моделювання, тобто з дії – планування. Далі треба визначити, хто

і яку роботу буде виконувати, хто із суб'єктів кому підпорядкований і з ким пов'язаний, з ким взаємодіє по вертикалі і горизонталі, тобто вибудувати структуру організації й організаційну структуру управління.

У колективі, окрім вищезгаданої формальної (офіційної) структури, існує і неформальна структура, що формується на основі міжособистісних і міжгрупових відносин. Управляючи, керівник повинен враховувати цю неформальну структуру. Крім цього, він мусить стимулювати студентів на роботу, проводити наради, запобігати конфліктам і вирішувати їх, вести ділове спілкування тощо – усе те, що в менеджменті називають керівництвом.

Нарешті, щоб відстежувати виконання того, що визначено в плані, не допускати збоїв, неузгодженості та дефектів, мати зворотний зв'язок тощо, необхідна контрольна діяльність.

Управління характеризується певними тенденціями розвитку, які можна розглядати з двох точок зору: по-перше, це об'єктивні тенденції, що прискорюють або гальмують розвиток, по-друге, управління характеризується певним потенціалом та динамікою його зміни. Тому необхідно своєчасно виявляти об'єктивні тенденції та вміло їх використовувати у процесі управління. Потенціал визначається можливостями та обсягом використаних можливостей.

Сучасна теорія управління включає в себе такі його типи, як програмно-цільове, управління за кінцевим результатом, реактивне, або управління за відхиленнями, випереджене, циклічне, розімкнуте, випереджальне, мотиваційне.

Термін “рефлексивне управління” [2] розглядається як невід'ємна характеристика міжособистісного спілкування. Рефлексивне управління є найважливішою умовою її переходу із стану екстенсивного самокерованого розвитку в стан інтенсивного самокерованого розвитку і створює умови для рефлексії установою освіти старого індивідуального досвіду з метою перебудови стереотипів своєї життєдіяльності й реалізації власної траєкторії самокерованого розвитку.

Реактивне управління вирішальною мірою залежить від того стандарту, норми, відхилення від якого виступає підставою для прийняття оперативних управлінських дій та рішень. Принциповою рисою цього управління та його імпліцитним недоліком є властива йому загроза втрати перспектив і системних взаємозв'язків з іншими видами діяльності, перетворення на самоціль того, що в дійсності є лише засобом досягнення визначених цілей.

При розімкнутому управлінні зворотний зв'язок відсутній або ж здійснюється із великим запізненням, що призводить фактично до некерованості системи.

Циклічне управління, навпаки, передбачає зворотний зв'язок і цілеспрямований вплив на розвиток керованого процесу.

Гнучке управління, на перший погляд, є оптимальним, тому що орієнтоване на задоволення потреб та забезпечує основу для позитивного стимулювання якості роботи як управлінського апарату, так і безпосередніх виконавців. Але гнучкість в управлінні не завжди пов'язана з активною роботою керівника, спрямованою на запровадження інновацій та піднесення ефективності керованої системи. Це, в свою чергу, знижує отримання високих результатів стосовно визначених цілей і завдань.

Мотиваційне управління пропонує цілеспрямований вплив викладача на мотиваційну сферу виконавців не за рахунок наказів і санкцій, а за допомогою норми – зразка діяльності та створення позитивних соціально-психологічних умов. Проте цей вид управління має й негативну характеристику. Іноді він послаблює цілеспрямований вплив на розвиток процесу, об'єкта управління, що знижує його потенціал. Так буває за умови, коли викладач захоплюється мотиваційним управлінням, ігноруючи вимогливість до виконавців.

Випереджальне управління тісно пов'язане із поняттям “невизначеність”, яке розуміють як збіг обставин, що не надають викладачу очевидної відповіді, але потребують прийняття рішення, тому більшість дослідників вважає, що за такого типу управління важливою характеристикою є визначальне управління, яке передбачає прийняття управлінських дій до виникнення флюктуації чи проблеми.

І, нарешті, “пожежне” управління, тобто, прийняття управлінських дій після того, коли проблеми досягли максимального або вже критичного загострення.

Слід визнати, що визначальне управління так само, як і “пожежне”, не оптимізує діяльності викладача і не забезпечує оптимальних умов функціонування системи.

Найбільш ефективним видом є управління за кінцевими результатами у процесі досягнення визначених цінностей. В. Зверєва, В. Крижко, І. Ладенко, Л. Любомирський, Є. Павлютенков, М. Поташник, П. Третьяков відзначають головні особливості та позитивні якості цього управління – це системна інтеграція різних видів діяльності і надання їх цілям педагогічного змісту, незважаючи на особливості цих видів діяльності.

Згідно з темою нашого дослідження, управління – це виявлення труднощів у виконанні студентами самостійної діяльності й пошук способів їх подолання. Управління слід уявляти як процес у єдності всіх його функцій, таких як мета, інформація, рішення, організація, комунікація, контроль тощо. Відповідно до нашого уявлення, управління завжди складається з управління студентами й управління їх науково пізнавальною діяльністю.

Під педагогічними умовами навчальної діяльності ми розуміємо сукупність взаємопов'язаних обставин, що необхідні для створення цілеспрямованого навчального процесу професійної підготовки спеціалістів.

До педагогічних умов ми відносимо:

- готовність викладачів до вибору адекватних методів навчання та комунікації;
- побудову системи підвищення професійного самовдосконалення студентів;
- формування в того, хто навчається, готовності до активної самостійної діяльності;
- наповнення навчального процесу науковою, навчальною та методичною літературою, а також програмним забезпеченням навчального призначення;
- залучення учасників навчального процесу до творчої інтелектуальної діяльності.

Організаційні умови – це сукупність взаємопов'язаних обставин, які забезпечують цілеспрямоване управління навчальним процесом професійної підготовки спеціалістів. Система організаційних умов спрямована на планування, організацію, коригування, регулювання й контроль за навчальним процесом.

До організаційних умов відносимо:

матеріально-технічне забезпечення навчального процесу;

– забезпечення навчального процесу сучасними інформаційними технологіями й комунікаційними засобами;

– створення комп'ютерних мереж різноманітного призначення для отримання інформації, необхідної для прийняття управлінського рішення.

Висновки. Пропоноване управління самостійною роботою студентів виходить з точного визначення цілей, забезпечення їх досягнення за допомогою навчальних програм, проєктованої діяльності й перевірки досягнення цих цілей у процесі вивчення та засвоєння кожної навчальної дисципліни, шляхом самоконтролю, після завершення якого настає контроль, а в разі потреби – спрямована корекція з боку викладача.

Отже, організаційно-педагогічні умови сприятимуть створенню ефективного управління самостійною діяльністю студентів.

Література

1. Крижко В.В. Аксіологічний потенціал державного управління освітою. Навч. посібник / В.В. Крижко, І.О. Мамаєва. – К. : Освіта України, 2005. – 224 с.

2. Крижко В.В. Менеджмент в освіті / В.В. Крижко, Є.М. Павлютенков. – К. : ІЗМН, 1998. – 192 с.

3. Крушанов А.А. К вопросу о природе управления / А.А. Крушанов // Информация и управление: философско-методологические аспекты / отв. ред. А.Г. Антипенко, В.Н. Кремьянский. – М. : Наука, 1985. – С. 244–273.

4. Мескон М.Х. Основы менеджмента : пер. с англ. / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М., 1999. – 800 с.

5. Толковый словарь по управлению. – М. : Альянс, 1994. – 252 с.

6. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

ГОЛІЯД І.С.

КОМП'ЮТЕРНІ ЗАСОБИ Й ТЕХНОЛОГІЇ У ВИВЧЕННІ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Швидке розроблення нових витворів практично неможливе без застосування систем комп'ютерного проєктування. Щороку сфера застосування САПР дедалі більше розширюється.

Сучасні САПР дають змогу автоматизувати ручну працю. Якщо системи першого покоління фактично являли собою просто інструмент для креслення за допомогою комп'ютера, то сьогоднішні завдяки пакетам робота конструктора на будь-яких стадіях розроблень повністю автоматизована.

Спочатку системи автоматизованого проєктування застосовували лише в машинобудуванні й електротехнічній промисловості, згодом САПР почали використовувати також в архітектурі. Сьогодні САПР застосовують у конструюванні меблів, плануванні інтер'єрів і навіть пошитті одягу.

Наразі системи комп'ютерного проєктування, які застосовуються в машинобудуванні, можна умовно поділити на три вагові категорії: легкі, середні й важкі.

Легкі системи призначені для створення простих двомірних (2D) креслень і можуть мати невеликий набір функцій для 3D-моделювання. Як правило, це

“урізани” версії систем більш високого рівня, що використовуються для навчання учнів і молодих фахівців-конструкторів.

Системи середнього рівня, що набули сьогодні найбільшого поширення, являють собою цілком функціональні пакети з можливістю складного параметричного моделювання, підключення різних модулів, наявністю великих спеціалізованих бібліотек. Практично всі вони працюють на платформі Windows, мають модульну структуру, що забезпечує вигідне співвідношення ціна/функціональність.

Пакети важкого рівня (клас high-end) мають найбільші можливості, за їх допомогою можна працювати зі складними кресленнями, що нараховують понад мільйон деталей і вузлів. Як правило, high-end пакети, крім власне систем автоматизованого проектування, характеризуються наявністю безлічі модулів, що інтегруються [5].

Сьогодні сучасне постіндустріальне суспільство вимагає фахівця, який знає мову техніки, спроможний отримувати й опрацьовувати графічну інформацію, на високому рівні володіє комп’ютерною графікою.

У професійно-технічних навчальних закладах креслення має чітко виражену професійну спрямованість. Курс креслення повинен формувати в учнів знання, уміння й навички, необхідні для практичної діяльності з обраної професії.

На відміну від інших предметів навчального плану, вивчення яких сприяє політехнічній освіті й особистісному розвитку учнів, але відображається на професійній підготовці опосередковано, курс креслення (як навчальний предмет) впливає на якість професійної підготовки безпосередньо.

У професійно-технічних навчальних закладах існує складний переломний момент у вирішенні долі використання ручної й машинної графіки в навчальному процесі. Це зумовлено двома факторами: впровадженням у навчальний процес персональних комп’ютерів і володінням учителя новими комп’ютерними технологіями.

Застосування комп’ютера в процесі навчання дає змогу вирішити одночасно декілька проблем. По-перше, це індивідуальний підхід до кожного учня. По-друге, можливість і необхідність застосування нових нетрадиційних методів навчання графічних дисциплін.

Перед сучасною педагогічною наукою і практикою стоїть завдання не просто забезпечити глибоке і стійке засвоєння графічних навчальних програм учнями, а й розвиток творчого потенціалу кожного з них. У реальному навчальному процесі вирішення цього завдання пов’язане зі значними труднощами: обмежені організаційні можливості, подолання стереотипів учителів, які мають величезний досвід ручної роботи з графічними документами, слабка інформаційна забезпеченість управління навчальною діяльністю в умовах традиційних педагогічних систем тощо.

Наразі система освіти потребує дидактично обґрунтованої системи навчання графічних дисциплін з використанням сучасних комп’ютерних інформаційних технологій на базі сучасного програмного забезпечення з використанням можливостей комп’ютера в моделюванні чуттєво-предметного світу, логіки дослідницької і професійної діяльності.

Сьогодні засоби тримірного комп'ютерного моделювання привертають увагу різні галузі діяльності. Просторові моделі об'єктів широко застосовують у рекламі, видавничій справі, мистецтві та інших сферах. Їх використання дає змогу ефективно використовувати проектно-конструкторські роботи, застосовувати звичайний принцип проектування від об'ємної моделі до її двовимірного подання у вигляді креслення.

У процесі проектування ми бачимо тримірну модель, яка мало відрізняється від реального об'єкта. При цьому можна розглянути різні варіанти, ліквідувати недоліки для досягнення очікуваних результатів виконання проектно-конструкторської й технологічної документації.

Щоб досягти очікуваних результатів, не потрібно обмежуватись одним програмним продуктом, навіть таким потужним, як AutoCAD. Наприклад, для надання руху моделі, створеній у системі AutoCAD, а також натурального вигляду потрібно скористатися системою тримірного моделювання й анімації 3D Studio, за допомогою якої можна виконувати численні роботи: створення відеороликів і фільмів для презентацій, для розроблень гри тощо.

Комп'ютерну технологію не можна розглядати як панацею від усіх педагогічних проблем. Якщо освіта втратить гуманітарний аспект, вона неминуче наразить суспільство на небезпеку втратити можливість глибоких людських контактів і відносин, уніфікації мислення, що зумовлено переданими комп'ютером знаннями і способами, та міркування, що нав'язуються ним.

Очевидно, що впровадження комп'ютерних засобів не повинно мати вигляд простого вбудовування в традиційну систему навчання. Необхідно ламати усталені стереоформи, переглядати традиції. Бездумне застосування комп'ютерів лише посилить тенденцію формалізації процесу навчання, що виключає справжнє засвоєння основ наук унаслідок абсолютизації узагальнень у свідомості особистості і їхнім відривом від реальності [2].

Більшість учителів не готові довірити ЕОМ те, що можна зробити традиційними методами. Інтерес до занять підтримується, поки викладач пропонує учням різноманітні вправи й індивідуальні завдання як теоретичного, так і практичного характеру.

Вихід необхідно шукати в принципово новому конструюванні змісту й організації навчально-програмного матеріалу, педагогічної діяльності вчителя та навчальної роботи учня. Ми маємо на увазі використання можливостей комп'ютера в моделюванні чуттєво-предметного світу, логіки дослідницької й професійної діяльності. Головне не в "наданні" за допомогою комп'ютера матеріалу технічного чи проекційного креслення, а в більш високому рівні репрезентування в навчальному процесі самого освоюваного об'єкта, переході від описового або аналітичного подання цього об'єкта до моделювання його істотних властивостей за принципом систем автоматизованого проектування. Тільки тоді в процесі вивчення графічних дисциплін за допомогою комп'ютерних засобів буде представлений весь шлях переходу від абстрактного до конкретного, що і є головним призначенням педагогічної й навчально-пізнавальної діяльності.

Поява комп'ютера в школі не дала такого ефекту, на який можна було б розраховувати. Більшості програм не вистачає творчого начала, серйозного пе-

дагогічного обґрунтування, умілого використання унікальних можливостей техніки. Наразі можливості комп'ютера в підвищенні успішності досить скромні.

Школа повинна забезпечити початковий рівень знань сучасної молоді. Сьогодні випускники загальноосвітніх навчальних закладів у переважній більшості не мають початкової графічної підготовки й змушені долати непосильні перешкоди для продовження навчання в освітніх закладах. Якщо деякі з них і мають уявлення про графічну грамоту, то тільки в ручному режимі. Навчальна програма з креслення в загальноосвітніх навчальних закладах повинна передбачати набуття початкових знань, умінь і навичок з програмним забезпеченням, як мінімум, AutoCAD. Адже саме в шкільному віці найкращі умови для розвитку просторової уяви і просторового мислення, що вкрай необхідні для вивчення графічних дисциплін у подальшому. Набуття навичок виконання навіть простих креслень потребує багато часу. За невеликий проміжок часу, що відводиться для вивчення креслення у школі, дуже складно досягти очікуваних результатів набуття умінь і навичок графічної грамоти. Якісно нові можливості у вирішенні цієї проблеми відкриваються з упровадженням у навчальний процес персональних комп'ютерів, програмних продуктів та інтерактивних курсів, які передбачають максимальну гнучкість у вирішенні різних педагогічних завдань. І це потрібно починати зі шкільної лави, де формуються перші уявлення про майбутню професію.

Сьогодні країна очікує на фахівців, здатних орієнтуватись і працювати в інформаційному суспільстві, а система освіти на всіх рівнях – нових комп'ютерних і програмних засобів.

Для забезпечення успішного навчання графічним дисциплінам освітні заклади повинні створити спеціалізований комп'ютерний кабінет “Креслення”, основними функціями якого будуть:

- проведення практичних занять з використанням комп'ютера;
- індивідуальний контроль за виконанням кожним учнем практичних вправ і завдань;
- індивідуальне консультування (за потребою учня);
- групове консультування з використанням мультимедійної проекційної установки;
- проведення постійного автоматизованого контролю знань і практичних навичок, а також модульних робіт;
- забезпечення процесу самонавчання.

Література

1. Методика обучения черчению / [В.Н. Виноградов, А.А. Альхименко, Л.Н. Коваленко и др.] ; под ред. Е.А. Василенко. – М. : Просвещение, 1990. – 175 с.
2. Носов Н.А. Виртуальная психология / Н.А. Носов // Труды лаборатории виртуальности. – М. : Аграф, 2000. – Вып. 6. – 432 с.
3. Ройтман И.А. Методика преподавания черчения / И.А. Ройтман. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 240 с.
4. Юсупова М.Ф. Черчение в системе AutoCAD 2002 : учеб. пособ. / М.Ф. Супова. – К. : Алерта, 2003. – 328 с.
5. Юсупова М.Ф. Компьютерные информационные технологии в обучении начертательной геометрии: Монография / М.Ф. Супова. – К. : НПУ шимени М.П. Драгоманова, 2006. – 280 с.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ В УКРАЇНІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ

Розглядаючи національну систему спеціальної освіти, матеріально-технічні, науково-методичні засади організації логопедичної допомоги дітям та підліткам, слід мати на увазі особливості освітніх реформ та показники здоров'я дитячого населення, що характерні для сучасного етапу розвитку українського суспільства.

Що стосується реформування спеціальної освітньої системи, то важливим для України на сьогодні є паралельний розвиток традиційного підходу з його розгалуженою мережею спеціальних закладів для дітей з психофізичними вадами та інтегративного підходу, при якому здійснюється інклюзія дитини з психофізичними особливостями в середовище дітей та підлітків з нормальним формуванням фізичної та психічної сфери [2].

Що стосується питань здоров'я, то однією з гострих проблем в Україні є збільшення чисельності дітей з відхиленнями у стані здоров'я та розвитку. Зростає також кількість дітей та підлітків з мовленнєвими вадами, структура яких у ряді випадків набуває більш складного характеру, що викликає в подальшому виникнення вторинних і навіть третинних порушень у розвитку дитини, знижує її можливості успішного засвоєння навчальної програми в освітніх закладах, призводить до соціальної дезадаптації [3].

Метою статті – висвітлити характерні для сьогодення труднощі забезпечення своєчасної та диференційної діагностики відхилень у мовленнєвому розвитку дитини, організації для неї кваліфікованої логопедичної допомоги.

В Україні створено різні освітні заклади для дітей та підлітків з вадами мовлення, напрямами роботи в яких є діагностично-консультативний, навчально-виховний, корекційно-компенсаторний та реабілітаційний.

У системі дошкільної освіти логопедичну допомогу дітям надають дошкільні заклади та дитячі будинки компенсувального та комбінованого типу з групами для дітей з вадами мовлення, сенсорними та інтелектуальними порушеннями, дошкільні групи при школах-інтернатах для дітей і підлітків, які мають вади в мовленнєвому, розумовому або фізичному розвитку. У системі шкільної освіти це спеціальні школи-інтернати для дітей з психофізичними вадами, санаторні школи-інтернати, логопункти при масових школах. У разі потреби для дітей дошкільного і шкільного віку процес навчання, виховання та корекції недоліків розвитку може бути організований у реабілітаційному центрі. Логопедичну допомогу надають дітям і підліткам заклади Міністерства охорони здоров'я (дитячі поліклініки, лікарні, санаторії, медичні діагностично-консультаційні та реабілітаційні центри).

Діти з важкою мовленнєвою патологією отримують допомогу в логопедичних групах дошкільних закладів та в школах – інтернатах відповідного профілю. За таких умов найбільшою мірою вдається забезпечити їхні освітні запити, соціально-психологічну реабілітацію; стимулювати їхню пізнавальну та мовленнєву активність; реалізувати можливості особистісного розвитку. Організація допомоги дітям у спеціальних групах ДНЗ, школах-інтернатах для дітей з

важкими вадами мовлення дає змогу реалізувати комплексний та системний підхід, більш цілісне конструювання змісту освіти; забезпечити достатність складових у навчально-виховній, корекційній роботі для відображення всіх елементів соціального досвіду; оптимізувати часові та просторові параметри розподілу змісту освіти; реалізовувати допомогу в оволодінні загальноосвітніми знаннями на спеціальних заняттях, створювати певну наступність між ланками освітнього простору [1].

Слід ще раз зауважити, що робота з корекції та розвитку мовлення обов'язково проводиться в спеціальних групах ДНЗ та школах-інтернатах для дітей з вадами слуху, зору, розумовою відсталістю, ЗПР, порушеннями опорно-рухового апарату (ДЦП), хоча з урахуванням характеру та тяжкості сенсорної, інтелектуальної вади дитини логокорекційний вплив відрізняється і за змістом, і за формами проведення. У роботі з такими дітьми використовуються специфічні прийоми корекції та розвитку в них мовленнєвих навичок, створюється полісенсорна основа для опанування дітьми усним та писемним мовленням.

Коротко охарактеризувавши наявну систему логопедичної допомоги, слід визначити напрями та динамічні характеристики її розвитку на сучасному етапі.

Необхідно зважати на тенденцію збільшення відсотка дітей та підлітків з різними видами мовленнєвої патології, значне місце серед яких займають вади мовлення центрального характеру органічного генезу. Наслідком навіть незначного органічного ушкодження мозку в перинатальний або ранній постнатальний період розвитку дитини часто стає порушення формування різних функціональних систем, що викликає затримку та патологічний розвиток різних боків мовлення (у дітей виникають фонетико-фонематичний недорозвиток (ФФН), загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ)). Наслідком мінімальної мозкової дисфункції часто стає затримка психічного розвитку (ЗПР церебрально-органічного генезу), яка поєднується із ЗНМ. У період шкільного навчання в таких дітей спостерігаються значні утруднення в оволодінні писемним мовленням, що викликає стійку неуспішність у навчанні.

У зв'язку із збільшенням кількості дітей із вадами мовлення є певні зміни і в системі надання логопедичної допомоги:

- зростають можливості раннього виявлення дітей з мовленнєвими вадами завдяки профілактичним оглядам дітей у поліклініках, дошкільних закладах загального типу; більш обізнаними із закономірностями та особливостями мовленнєвого онтогенезу в нормі та при патології стали сьогодні педіатри, які, звертаючи увагу на відхилення у психічному, мовленнєвому розвитку дитини, дають батькам рекомендації щодо звернення до психоневролога, логопеда;

- збільшилася кількість ставок логопедів у міських, районних дитячих поліклініках по лінії МОЗ України (зараз така ставка вводиться на 10 тис. дітей, обов'язковою є посада логопеда в районних центрах для обслуговування дітей та підлітків, що мешкають у сільській місцевості);

- враховуючи значні компенсаторні можливості дитячого організму і значний ефект корекційного впливу на мовленнєву систему дитини саме в її дошкільному віці, збільшується кількість ДНЗ компенсувального та комбінованого типу з наявністю в них логопедичних груп; до того ж у спеціальні мовленнє-

ві групи можна зараховувати дітей з важкими вадами мовлення з двох років, у разі необхідності дитина перебуває в такій групі протягом кількох років.

Однак недостатнім залишається матеріально-технічне забезпечення логопедичного кабінету: логопеди часто не мають комп'ютера та спеціальних комп'ютерних програм для корекції й розвитку мовлення, інших технічних засобів, які є досить ефективними в системі логоко-рекційної роботи. У зв'язку з тим, що структура мовленнєвих порушень ускладнюється (мовленнєві порушення можуть бути включеними в синдроми нервових, нервово-психічних захворювань), логопедам не завжди вистачає досвіду щодо діагностики та корекції важкої мовленнєвої патології, забезпечення комплексного підходу за участю інших спеціалістів, визначення того, які з обраних засобів корекції є оптимальними для даної дитини.

Хоча дитині дошкільного віку логопедична допомога може надаватися і по лінії МОЗ (логопедичний кабінет дитячої поліклініки, реабілітаційний центр), і по лінії МОН (логопедична група у ДНЗ компенсувального, комбінованого типу, починає розбудовуватися мережа логопунктів при ДНЗ загального типу). Попри все, на жаль, не всі діти своєчасно отримують потрібну їм кваліфіковану допомогу з боку логопедів. Зрозуміло, є певні труднощі організації логопедичної допомоги в сільській місцевості, батьки дійсно не в змозі возити дитину за 50–70 км до райцентру на заняття логопеда. Що стосується місцевих мешканців, то тут недостатність спеціальної педагогічної допомоги в переважній більшості випадків пов'язана не з медичними та освітніми установами або обмеженістю певних спеціальних освітніх послуг, а безпосередньо із сімейними факторами.

Дамо деякі пояснення.

Зростає кількість неблагополучних сімей. У таких родинах більший ризик народження дитини з вадами в розвитку через асоціальний спосіб життя батьків, вища ймовірність недостатнього опікування дитиною з боку дорослих, через це частіше спостерігаються випадки соціальної занедбаності, депривації, що часто посилює недоліки психічного та мовленнєвого розвитку дитини.

У сучасних умовах у родинах частіше виникають проблеми з матеріальним забезпеченням, дорослі менше часу витрачають на спілкування з дітьми, низькою залишається педагогічна та валеологічна культура батьків. Навіть за умови своєчасного виявлення серйозних мовленнєвих порушень та зарахування дітей до логопедичних груп дошкільних навчальних закладів і надання їм спеціальної педагогічної допомоги, більшості дітей із складною структурою мовленнєвої патології необхідне лікування та постійна участь батьків у виконанні тих завдань, що пропонує логопед. Якщо батьки не виконують рекомендації логопеда та лікаря в повному обсязі, ефективність корекційного впливу значно знижується, що і спостерігається в певних випадках. Що стосується дітей з окремими, негрубими за ступенем тяжкості недоліками у розвитку мовлення, то їх, як правило, не направляють до спеціальних груп дитячих садків. Батьки можуть отримувати консультації логопеда в районній дитячій поліклініці за місцем проживання, потім за пропозицією спеціаліста приводити дитину в призначений час на логопедичні заняття, але, як показує досвід, навіть у цілком благополучних родинах доволі часто батьки нерегулярно відвідують логопедичний

кабінет, не виконують вдома з дитиною даних логопедом завдань, виправдовуючи своє недбайливе ставлення зайнятістю на роботі тощо. Слід відзначити, що розвиток дітей з легкими за ступенем прояву, але не корегованими своєчасно вадами мовлення, часто ускладнюється, у них можуть виникнути значні труднощі на наступному етапі навчання – у школі.

Незважаючи на тенденцію зменшення кількості неорганізованого дитячого населення (дітей, які не відвідують дитячий садок), певний відсоток таких дітей залишається; у тих випадках, коли дитину утримують вдома з бабусею або дідусем з метою економії сімейного бюджету, вона часто не готова до навчання в школі, в неї недостатній досвід спілкування з однолітками, значно менший запас лексико-граматичних засобів комунікації, а наявність мовленнєвих недоліків, відповідно, посилює труднощі адаптації до шкільного навчання, ускладнює процес оволодіння грамотою, самостійним писемним мовленням.

Що стосується надання логопедичної допомоги дітям шкільного віку, то тут теж є певні проблеми. Досить великий відсоток дітей приходить до школи з порушеннями мовлення. Далеко не в кожній школі є логопед, навіть за наявності логопункту (1 ставка логопеда розрахована на 20 початкових класів, тобто спеціаліст одночасно обслуговує 3 (4–5) масових загальноосвітніх шкіл та дитсадків) складно охопити логопедичною допомогою всіх дітей, які її потребують. Логопед школи, в першу чергу, бере на заняття дітей з такими вадами мовлення, наявність яких призводить до неуспішності в оволодінні навчальною програмою (це діти з ФФН, ЗНМ, порушеннями писемного мовлення). У зв'язку з процесом інклюзії в масову школу дітей з психофізичними особливостями допомоги логопеда в окремих випадках потребують діти з важкою мовленнєвою патологією, вадами слуху, ЗПР, ДЦП. Дітям із складною структурою мовленнєвого порушення допомога логопеда потрібна тривалий час і не тільки в початковій школі, але ж законодавством поки що не передбачені спеціальні освітні послуги учням середньої та старшої школи.

Висновки. Враховуючи погіршення стану здоров'я дитячого населення і збільшення кількості дітей з мовленнєвими вадами, у тому числі важкої патології мовлення, а також беручи до уваги процеси інтеграції дітей з порушеннями розвитку в масові освітні заклади й певну залежність того, чи буде надана дитині якісна і своєчасна логопедична допомога, від сімейного фактора, вважаємо, що пріоритетним для розвитку системи логопедичної допомоги є таке:

- щоб охопити якомога більший контингент дітей дошкільного віку з вадами мовлення, розбудова ДНЗ компенсувального та комбінованого типу, де надаватиметься логопедична допомога, повинна доповнюватися створенням широкої мережі логопунктів при масових дошкільних закладах;

- необхідно збільшувати мережу шкільних логопунктів, передбачати можливість надання спеціальної логопедичної допомоги дітям із складною структурою мовленнєвої патології не тільки в початковій, але і в основній школі;

- важливо забезпечувати необхідну науково-теоретичну та методичну підготовку фахівців до роботи з дітьми та підлітками із складною структурою мовленнєвої патології, з цією метою доцільно створювати методцентри на базі реабілітаційних центрів (мережу яких треба розширювати), шкіл-інтернатів для дітей з важкою мовленнєвою патологією;

– сприяти покращенню матеріально-технічного забезпечення логопедичних кабінетів.

Своєчасна та якісна логопедична допомога буде сприяти гармонійному розвитку дитини, більш успішній її соціалізації в наш вік стрімкого розвитку суспільства та ринкової економіки.

Література

1. Вавіна Л. Основні підходи до розробки державних стандартів освіти учнів спеціальних шкіл / Л. Вавіна // Дефектологія. – 1997. – № 4. – С. 2–4.
2. Колупаєва А. Інтегроване навчання: реалії, перспективи / А. Колупаєва // Дефектологія. – 2001. – № 3. – С. 55.
3. Про стан і перспективи розвитку державної підтримки дітей з психофізичними вадами // Дефектологія. – 2000. – № 3. – С. 46–47.

ГОРБУНОВА Н.В.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ І ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ УМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛЕКСИЧНОЇ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

Актуальність проблеми лексичного розвитку дітей дошкільного віку зумовлена низкою суперечностей: між стрімким розвитком суспільства та інноваційних технологій навчання й виховання дітей дошкільного віку та застарілими методиками лексичного розвитку дошкільників, що розроблялися ще в минулому столітті; між розгалуженими педагогічними інноваціями та потребою в системному підході; між потребою в нових засобах і способах навчання мовлення, у тому числі лексичного розвитку та застарілим дидактико-методичним забезпеченням; між реаліями полімовного середовища, з одного боку, та відсутністю цілісної системи лексичної роботи – з іншого.

Дослідженням різних аспектів означеної проблеми займалися такі науковці, як: В. Коник, Ю. Руденко, С. Русова, Є. Тихеева. У дослідженні Ю. Руденко виділено такі педагогічні умови лексичної роботи: розуміння дітьми змісту казкових текстів; усвідомлення дітьми наявності експресивної лексики в текстах казок і власному мовленні; наявність позитивних емоційних стимулів щодо пошуку дітьми відповідних слів, фраз, речень з експресивними засобами; цілеспрямований добір експресивної лексики за змістом казок; моделювання ігрових ситуацій за змістом казок; взаємозв'язок різних видів діяльності (навчально-мовленнєвої, ігрової, театральної-ігрової, художньо-мовленнєвої, образотвірної) щодо активізації вживання дітьми експресивної лексики.

Мета статті – визначити та схарактеризувати педагогічних і лінгводидактичних умов організації лексичної роботи з дітьми дошкільного віку.

Визначимося щодо педагогічних і лінгводидактичних умов організації лексичної роботи з дітьми дошкільного віку.

Для успішного лексичного розвитку дітей дошкільного віку необхідно визначити ті педагогічні умови, які будуть сприяти цьому процесу й тим самим забезпечать підвищення якості означеного процесу.

Ще Л. Виготський стверджував, що необхідно заздалегідь створювати умови, необхідні для розвитку відповідних психічних якостей, хоча вони ще “не визріли” для самостійного функціонування [3].

Для обґрунтування педагогічних та лінгводидактичних умов, які будуть сприяти лексичному розвитку дошкільників, необхідно уточнити, що ми маємо на увазі під такими. У науковій літературі наявні різні точки зору. Найбільш обґрунтованими, на наш погляд, є визначення М. Боритко та В. Андреева [1; 2].

Під педагогічною умовою М. Боритко розуміє зовнішню обставину, яка суттєво впливає на перебіг педагогічного процесу, тією чи іншою мірою сконструйованого педагогом, що передбачає досягнення певного результату [2].

В. Андреев вважає, що педагогічні умови являють собою результат цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення мети [1].

Нами було визначено декілька груп педагогічних умов:

– *організаційно-педагогічні*: врахування особливостей та специфіки лексичної роботи з дошкільниками в умовах полімовного середовища; розробка сучасного дидактико-методичного забезпечення роботи з лексичного розвитку дошкільників для різних соціальних інститутів дошкільної освіти Криму;

– *професійно-педагогічні*: оновлення змісту та процесу підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з урахуванням сучасних технологій лексичного розвитку дошкільників, індивідуально-психологічних особливостей сучасних дітей.

Охарактеризуємо їх більш детально.

Врахування особливостей та специфіки лексичної роботи з дошкільниками в умовах полімовного середовища.

Полімовне середовище – регіон, у якому співіснують та взаємодіють декілька різних культур. Так, у Криму це і російська, і українська, і кримськотатарська, і вірменська, і грузинська, і багато інших культур. Всі ці народи є носіями певної мови. Водночас перебування в одному просторі вимагає спілкування та порозуміння представників різних етносів між собою. Вищезазначене зумовлює необхідність урахування особливостей та специфіки лексичної роботи з дошкільниками в умовах полімовного середовища.

Розробка сучасного дидактико-методичного забезпечення роботи з лексичного розвитку дошкільників для різних соціальних інститутів дошкільної освіти Криму.

В умовах зміни ціннісних орієнтацій, що відбулися в українському суспільстві, вона вже не може вирішити всіх проблем, використовуючи застарілий на сьогодні дидактико-методичний інструментарій. У зв'язку із цим виникає нагальна потреба розробки сучасного дидактико-методичного забезпечення роботи з лексичного розвитку дошкільників, а саме: добору ефективних форм та методів навчання, систематизації існуючих методик і технологій лексичного розвитку дошкільників. Дидактико-методичне забезпечення повинно мати цільове призначення, тобто відповідати запитам різних соціальних інститутів дошкільної освіти Криму.

Оновлення змісту та процесу підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з урахуванням сучасних технологій лексичного розвитку дошкільників, індивідуально-психологічних особливостей сучасних дітей.

Ключова роль у лексичному розвитку дошкільників справедливо відводиться вихователю. Водночас вихователі дошкільних навчальних закладів на

сьогодні не зовсім готові до реалізації означеної роботи за сучасних умов та вимог часу. Розв'язання цієї проблеми вбачаємо в необхідності перегляду й оновлення змісту та процесу підготовки майбутніх вихователів до роботи з урахуванням сучасних технологій лексичного розвитку дошкільників, індивідуально-психологічних особливостей сучасних дітей.

Перехід до ринку, кункурентоспроможність виробництва в ринкових умовах, нові вимоги до працевлаштування залежать від здатності та готовності особистості вирішувати педагогічні завдання, опановувати нові технології. Це вимагає від особистості вихователя цілеспрямованих зусиль для подолання усталених стереотипів, підвищення власної професійної компетенції. Сучасний стан суспільства потребує комплексного підходу до використання різних методів, засобів і форм навчання й виховання. Сьогодні для досягнення ефективних результатів слід використовувати поряд з традиційними методиками інноваційні методи.

Лінгводидактичні умови – умови організації навчально-мовленнєвої діяльності. Розробка лінгводидактичних умов лексичної роботи має давнє історичне коріння, що підтверджують праці низки науковців (С. Русова, Є. Тихеева). З-поміж умов організації навчально-мовленнєвої діяльності дітей С. Русова виділяла такі: взаємозв'язок емоційного, морального та інтелектуального факторів; чергування різних типів занять (групових, підгрупових, індивідуально-групових) відповідно до психологічних і вікових особливостей дітей; доцільне поєднання індивідуального та колективного навчання; максимальну мовленнєву активність дітей; вибіркового характер мовленнєвих наслідувань (переймань). На думку Є. Михеєвої, означені умови бажано доповнити такою: організація мовленнєвого середовища, з якого діти могли б отримувати уявлення, поняття, образи.

Сучасними дошкільними лінгводидактами визначено загальні умови організації мовленнєвої роботи з дітьми дошкільного віку: наявність граматично правильного виразного мовлення вихователя; комплексний підхід до вирішення завдань мовленнєвого розвитку дошкільників (становлення й розвиток усіх сторін мовлення: фонетичної, лексичної, граматичної, зв'язного мовлення); поступове ускладнення змісту мовленнєвої роботи й методів навчання на кожному віковому етапі дошкільного дитинства; обов'язковість такого напряму, як мовленнєве виховання, що передбачає взаємодію педагога й дитини для ефективного опанування рідної мови, всебічного розвитку мовлення.

На основі окреслених вимог щодо організації спеціальної мовленнєвої роботи було визначено низку *лінгводидактичних умов* лексичного розвитку, серед них: узгодження пріоритетних напрямів навчально-мовленнєвої діяльності й мовленнєвого досвіду дитини; застосування різних форм організації навчально-мовленнєвої діяльності дітей, методів і прийомів лексичної роботи; формування мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для побудови власних зв'язних висловлювань; систематичне та методично виправдане залучення дітей до розуміння, засвоєння та вживання лексики. Охарактеризуємо ці умови детальніше.

Узгодження пріоритетних напрямів навчально-мовленнєвої діяльності й мовленнєвого досвіду дитини.

Науковці (Ф. Сохін, О. Ушакова) визначають такі пріоритетні напрями навчально-мовленнєвої діяльності: вивчення різних структурних рівнів мовної си-

стеми (фонетики, лексики, граматики); формування елементарного усвідомлення явищ мови й мовлення (ознайомлення зі смисловою й звуковою стороною слова, зі структурою пропозиції та зв'язного тексту); розвиток мовних узагальнень у галузі граматичної будови мовлення (морфології, словотворення, синтаксису); виховання мовної активності, пробудження інтересу до рідної мови, підвищення рівня самоконтролю.

Система мовленнєвої роботи сприяє послідовному засвоєнню структурних елементів мовлення. Основним у цьому засвоєнні є створення оптимальних педагогічних умов для розвитку мовних здібностей дітей. У зв'язку із цим підвищується питома вага роботи над словом як основною одиницею мовлення й визначення кола мовних явищ, з якими можна знайомити дітей дошкільного віку. Так, лексична робота включає систематичне ознайомлення дітей із багатозначними словами, семантичними відносинами між ними, розвиток точності при вживанні синонімів і антонімів. Такий підхід забезпечує розкриття перед дітьми досить складних явищ мовної дійсності: семантичних зв'язків і відносин у галузі лексики (О. Ушакова).

У становленні граматичної будови мовлення важливим є завдання формування мовних узагальнень, що дає можливість для розвитку широкого орієнтування в типових способах словозміни та словотворення, виховання "відчуття мови" й уважного ставлення до граматичних явищ мови.

У лексичному розвитку дошкільників важливе місце відводиться їхньому мовленнєвому досвіду. Засвоєння та активізація словника можливі тільки за умови постійного звертання до мовленнєвого досвіду дитини.

Застосування різних форм організації навчально-мовленнєвої діяльності дітей, методів і прийомів лексичної роботи.

Ефективність лексичної роботи залежить від уміння вихователя доцільно використовувати різноманітні форми організації навчально-мовленнєвої діяльності дітей, а також методи і прийоми лексичної роботи.

Як підкреслює В. Любашина, навчання мовлення в дошкільному навчальному закладі здійснюється в двох формах: у вільному мовленнєвому спілкуванні й на спеціальних заняттях. Специфіка занять з рідної мови полягає в тому, що вони дають можливість активізувати розумову діяльність дітей. У дошкільнят формуються навички організованої суспільної мовленнєвої поведінки: вміння слухати інших, висловлюватись, коли запитують, чути й розуміти мову, звернену до всіх. Діти починають регулювати свою поведінку: вчасно відповідати, стежити за відповіддю товариша, обдумувати відповідь на запитання, планувати свою діяльність і керуватися цим планом при виконанні завдання. У вільному ж спілкуванні дитина вступає в діалог з вихователем або іншими дітьми впродовж усього часу перебування в дитячому садку. Повертаючись додому, вона продовжує діалог з домашніми (Т. Косма, О. Лещенко, О. Соловйова, Є. Сухенко).

Методи навчання традиційно поділяються на наочні (спостереження, екскурсії, розглядання картин), словесні (читання художніх творів, бесіда), практичні (складання дітьми розповіді на самостійно обрану тему, за індивідуальними картинками), ігрові (дидактичні ігри, ігри-драматизації) (А. Богуш,

А. Бородич, Є. Сухенко). З-поміж методів лексичного розвитку виділяють такі: бесіда, спільна діяльність, дидактичні ігри, рухливі ігри.

Формування мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для побудови власних зв'язних висловлювань.

У психологічній літературі існує чимало різних визначень поняття “вміння”, а саме: здібність до мобілізації досвіду; активний синтез навичок; якісно новий ступінь володіння системою психічних і практичних дій; регулювання дій” (О. Леонтьєв, О. Лурія).

Мовленнєве вміння – використання “мовних механізмів з різною метою спілкування”; особлива здатність людини, яка стає можливою в результаті розвитку мовленнєвих навичок (О. Леонтьєв); здатність керувати мовленнєвою діяльністю в умовах розв'язання комунікативних завдань спілкування (Є. Пасов).

Психологи виділяють чотири види мовленнєвих умінь: вміння говорити, тобто викладати свої думки в усній формі; вміння аудіювати, тобто розуміти мовлення в його звуковому оформленні; вміння викладати свої думки в письмовій формі; вміння читати, тобто розуміти мовлення в його графічному зображенні (О. Леонтьєв).

Є. Пасов називає шість основних якостей уміння: цілеспрямованість, динамічність, продуктивність, інтегрованість, самостійність, ієрархічність. Діяльнісний підхід до розвитку мовлення дає змогу визначити мовленнєве вміння через поняття “управління”, в якому передаються всі характеристики уміння, а також його функціональна, діяльнісна спрямованість. Саме наявність у вмінні всіх його якостей – цілеспрямованості, динамічності, продуктивності, самостійності, інтегративності та ієрархічності – роблять його здатним до управління мовленнєвою діяльністю. Отже, мовленнєве вміння можна розглядати як здатність керувати мовленнєвою діяльністю в умовах вирішення комунікативних завдань спілкування. Автор виокремлює п'ять груп умінь усного спілкування: власне мовленнєві, вміння мовленнєвого етикету (вітання, звертання, знайомство, запрошення, прохання, порада, пропозиція, згода й відмова, скарга, уточнення, співчуття, комплімент, подяка), вміння невербального спілкування (жести, міміка, рухи, дії), вміння спілкуватися в різних організаційних формах спілкування (планування спільних дій, інтерв'ю, обговорення результатів діяльності, дискусії, бесіди), вміння спілкуватися на різних рівнях (у парі, у групі, на заняттях). Власне мовленнєві вміння об'єднують уміння вступати в спілкування, підтримувати й завершувати його; проводити свою стратегічну лінію, враховувати компоненти ситуації спілкування, прогнозувати його результат; перепитувати співрозмовника, захоплювати та підтримувати ініціативу спілкування, говорити виразно, виражати основні мовленнєві функції, висловлюватися логічно та зв'язно, продуктивно, цілісно, самостійно, експромтно, у нормальному темпі, переказувати почуте, передбачати майбутнє.

Формування мовленнєвих умінь у результаті наслідування, за Е. Пали хатою, вміщує: засвоєння нових слів, словосполучень, реплік, мікродіалогів з метою їх правильної вимови; відтворення діалогів дітьми, коли необхідно повторити прослуханий діалог, вимова за зразком; розуміння та засвоєння дітьми інтонаційної оформленості репліки, діалогічної єдності, діалогу, в якому педагог

вимовляє необхідне висловлювання для того, щоб дитина повторила його, копіюючи інтонаційний зразок.

Деякі науковці наголошують на необхідності розвитку таких мовленнєвих умінь: правильно структурно та інтонаційно оформлювати мовлення, користуватися різними схемами побудови бесіди; поєднувати в процесі мовлення різноструктурні репліки з умінням переключатися з однієї структури на іншу; у відповідях виходити не з мовної форми, стимулювальної репліки, а із ситуації спілкування; висловлювати суб'єктивно-модальне, особистісне ставлення до висловлюваного; володіти механізмом внутрішньоструктурних зв'язків (Л. Єфіменкова, Т. Клементьєва, Б. Монк). Мовленнєві вміння, як система, включають три підсистеми: граматичну, лексичну, вимовну.

Тісно пов'язані з мовленнєвими вміннями мовленнєві навички. За О. Леонтєвим, мовленнєві навички – це механізм, що оформлює певним чином мовні явища (як зовнішні – вимова, розчленування, так і внутрішні – добір потрібних слів, відмінка, роду, числа тощо); мовленнєва дія, що досягла досконалості; здатність оптимально здійснювати будь-яку операцію. Навички, як складові компоненти вміння, мають володіти основними якостями, притаманними їм умінню. Лише в цьому разі вони можуть бути передумовою функціонування вміння, його основою. Лінгвістичний аспект визначає ті рівні мовленнєвих одиниць, які функціонують або на основі вміння, або на основі навички. Навичкам властива стійкість та здатність до перенесення в нові умови. Будь-які мовленнєві навички, щоб бути умовами мовленнєвої здібності та функціонувати як її основа, мають володіти системою якостей, як-от: автоматизованість, стійкість, гнучкість, “свідомість”, відносна складність тощо. Автоматизованість є тією якістю, що забезпечує швидкість, плавність, економічність мовленнєвої дії (навички), готовність до включення та низький рівень напруженості. Життєво необхідною якістю мовленнєвої навички є гнучкість, яку можна розглядати в двох планах: готовність включатися до нової ситуації; здатність функціонувати на основі нового мовленнєвого матеріалу. Гнучкість не надається навичці після напрацювання інших якостей, а формується в процесі створення автоматизованості та стійкості за рахунок використання вправ певного характеру (С. Рубінштейн).

Отже, навичка – це здатність здійснювати відносно самостійні дії в системі свідомої діяльності, яка завдяки наявності повного комплексу якостей стала однією з умов виконання діяльності. Кожна з навичок як дія складається з двох тісно взаємопов'язаних операцій у межах однієї навички або між різними типами навичок. Лексичні, граматичні навички, навички вимови в сукупності становлять операційний рівень вміння. Проте власне мовленнєве вміння – це мотиваційно-мисленнєвий рівень.

Ієрархія мовленнєвого вміння може бути подана, перш за все, двома основними рівнями: операційним (основа навичок) та мотиваційно-мисленнєвим (власне вміння), в кожному з яких унаслідок процесу становлення утворюються підрівні. На операційному рівні виділяють: операції, навички та ланцюг навичок, що утворюється за рахунок підвищення ступеня автоматизованості елементів системи, їх стійкості в результаті спільного функціонування та їх поєднання з іншими. На мотиваційно-мисленнєвому рівні виокремлюють підрівень яко-

стей уміння, окремі взаємозумовлені сфери – емоційно-вольову та інтелектуально-пізнавальну (Л. Виготський, Н. Жинкін, О. Леонтєв) [3].

Під зв'язним мовленням розуміють смислове розгорнуте висловлювання (низку логічно узгоджених речень), що забезпечує спілкування та взаєморозуміння. На думку С. Рубінштейна, зв'язність – це адекватність мовленнєвого оформлення думки промовця з точки зору її зрозумілості для слухача. Отже, основною характеристикою зв'язності є її зрозумілість для співрозмовників.

Зв'язне мовлення – це таке мовлення, яке відображає всі суттєві сторони свого предметного змісту. У методиці термін “зв'язне мовлення” вживається в декількох значеннях: 1) процес, діяльність промовця; 2) продукт, результат цієї діяльності, текст, висловлювання; 3) назва розділу роботи з розвитку мовлення. Як синоніми використовуються терміни “висловлювання”, “текст”. Висловлювання – це і мовленнєва діяльність, і результат цієї діяльності. Його стрижнем є зміст (Т. Ладиженська, М. Львов). Отже, зв'язне мовлення – це єдине змістове і структурне ціле, що включає пов'язані між собою та тематично об'єднані закінчені відрізки.

Систематичне й методично виправдане залучення дітей до розуміння, засвоєння та вживання лексики.

Виключно важлива роль у лексичному розвитку дітей дошкільного віку відводиться практиці, тобто вправлянню. Дітей необхідно систематично залучати до розуміння, засвоєння та вживання лексики. Розуміння полегшує засвоєння та безпосередньо сприяє йому.

Висновки. Отже, ефективність лексичного розвитку дошкільників забезпечується комплексною реалізацією різних груп педагогічних та лінгводидактичних умов, а саме: організаційно-педагогічних, професійно-педагогічних, навчально-методичних.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в систематизації технологій лексичного розвитку дітей дошкільного віку.

Література

1. Андреев В.И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – С. 124.
2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности / Н.М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001.
3. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 55.

ГРЕГОРАЩУК Ю.В.

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ В США

У першій половині ХХ ст. у світовій педагогіці відбувалися суттєві зміни. Цьому сприяло чимало важливих факторів: зростання обсягу знань, умінь, навичок, що повинні були засвоїти учні, виникнення численних педагогічних центрів (кафедри, лабораторії, науково-дослідні заклади), збільшення та посилення контактів педагогів у національному й міжнародному масштабі.

Система освіти зазнала гострої критики. Школа сприймалася як застаріла, не відповідала рівню виробництва, науки й культури, потребам підростаючого покоління, яке вимагало якісно іншої підготовки. Необхідність відновлення школи й педагогіки ставала дедалі актуальнішою. Перегляд педагогічних настанов, перебудова освіти стали однією з важливих національних проблем провідних країн світу.

Мета статті – визначити філософсько-методологічні засади зародження та розвитку профільної освіти в США.

Непорушні до того часу теорії, гербартианство, спенсеріанство, зазнали змін. Спрямовані переважно на формування культури мислення, ці традиційні концепції передбачали чітке управління педагогічним процесом, відводячи в ньому першорядну роль учителю. Такі установки призвели до надмірного інтелектуалізму повноцінної освіти, спричинили авторитарне втручання в процес навчання, позбавили учнів самостійності, обмеживши їхню ініціативу регламентуванням.

У цей час у педагогіці простежуються дві основні парадигми:

- 1) педагогічний традиціоналізм – продовження колишньої педагогічної думки;
- 2) реформаторська педагогіка (нове виховання) – певна альтернатива такої традиції.

До традиціоналізму відносили, насамперед, соціальну педагогіку, релігійну педагогіку та педагогіку, орієнтовану на філософське осмислення процесу виховання й освіти.

Реформаторська педагогіка відрізнялася негативним ставленням до колишньої теорії і практики виховання, поглибленим інтересом до особистості дитини, новими вирішеннями проблем виховання. Антитрадиціоналісти шукали шляхи формування особистості протягом усього періоду дитинства.

Антитрадиціоналісти запропонували ряд педагогічних концепцій і ідей:

- вільного виховання;
- експериментальної педагогіки;
- прагматичної педагогіки;
- педагогіки особистості;
- функціональної педагогіки;
- виховання засобами мистецтва;
- трудового навчання й виховання тощо [6].

Практична спрямованість американської освіти та виховання була теоретично обґрунтована, передусім, педагогічними експериментами Дж. Дьюї [21]. Його діяльність відбувалася в період гострої боротьби між традиційною й реформаторською педагогікою. Ця боротьба посилювалась ще й тим, що перша половина ХХ ст. пройшла під знаком протистояння тоталітарних і демократичних режимів, що вплинуло на еволюцію загальної середньої освіти.

Педагогіка як наука привернула увагу Дж. Дьюї в 1894 р., коли він перейшов працювати на кафедру філософії Чиказького університету. У цьому університеті він працював деканом факультету філософії, психології та педагогіки. Саме інтеграція філософії, психології й педагогіки сприяли переосмисленню вченим тради-

ційної системи навчання й формуванню інноваційних підходів до її реформування, визначенню зумовленості педагогічного процесу філософськими, соціологічними та психологічними закономірностями. Становлення Дж. Дьюї як педагога відбулося під впливом педагогічних поглядів Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Й. Гербарта, Ф. Фребеля. Отже, Дж. Дьюї розвивав ідеї прогресивістської, або прагматичної, педагогіки, поглиблював її власними ідеями функціональної педагогіки й демократичної етики та, по суті, сформував нову філософію освіти.

Дж. Дьюї дуже гостро відчував відчуження між навчанням і особистістю внаслідок глибокого розриву між навчанням та діяльністю взагалі. Щоб подолати ці недоліки, він пропонує в шкільній діяльності використовувати тільки такі методи, “які передбачають взаємодію та співпрацю на основі позитивних особистих досягнень” [8].

Дж. Дьюї виводить поняття моральної тріади шкільного навчання. Це суспільні інтелект, позиційність та інтереси. Можливості забезпечити розвиток цих категорій полягають у тому, що саме шкільне життя є суспільним за своєю природою, як і методи навчання й виконання робіт та шкільні навчальні предмети.

Визначаючи суспільну природу навчального процесу, Дж. Дьюї одним з провідних завдань педагогічної науки вважав виховання в учнів тих моральних цінностей, які б відповідали суспільним нормам. У зв'язку із цим він розглядає урок як засіб виховання дитини для виконання нею конкретної суспільної ролі. Саме така мета стає в концепції Дж. Дьюї критерієм відбору матеріалу й оцінювання цінностей. На його думку, існуючі в школі три незалежні ціннісні категорії – культура, інформація, дисципліна – не є ціннісними. Можна лише говорити про три етапи єдиного суспільного усвідомлення, оскільки інформація є корисною лише тоді, коли подає образ чи поняття в контексті суспільного життя, дисципліна контролює людські інстинкти та імпульси для суспільних інтересів, а культура підтримує життєвий зв'язок інформації й дисципліни [8]. Отже, всі навчальні дисципліни повинні мати суспільний характер. Їх витoki та первинне спрямування – когнітивний досвід людини.

У 1895 р. при педагогічному коледжі університету в Чикаго, відповідно до своїх педагогічних ідей, Дж. Дьюї відкрив досліdну школу-лабораторію. За нею ж відразу закріпилася назва “Школа Дьюї”, або “Школа професій”. Як зазначає О.М. Джуриhський, провідним принципом роботи школи стає навчання через діяльність [7].

З метою реалізації цього принципу велике місце в Лабораторній школі було відведено іграм, імпровізації, екскурсіям, художній творчості дітей, домознавству та іншим видам ручної праці. У професіоналізації освіти відобразилось прагнення задовольнити потреби дітей нужденних та емігрантів, які не ставили за мету вступ до коледжу. Дж. Дьюї наполягав на посиленні утилітарності змісту середньої освіти [11]. Увесь навчально-виховний процес зосереджувався на ознайомленні з певними професіями. Це була загальноосвітня школа, яка ставила за мету загальний розвиток учнів, засвоєння ними знань, умінь, навичок з різних галузей науки.

Нова школа повинна була відповідати суспільним інтересам, взаємодіяти із сім'єю, бути для дітей місцем радісної праці, вчити міркувати, а не лише заповню-

вати голову енциклопедичними знаннями. Через шкільну діяльність слід готувати до опанування професією. Цей рух дістав назву “прогресивізм”, або “прагматизм”.

Представники реформаторської педагогіки (Г. Кершенштейнер, Е. Шенкендорф у Німеччині, Д. Дьюї в США та ін.) приділяли особливу увагу трудовому навчанню й вихованню [7].

Дж. Дьюї розглядав трудове навчання та виховання в школі не як професійну підготовку, а, насамперед, як умову загального розвитку. Розуміння праці як мотиву та методу навчання було надзвичайно важливим для нього. На думку Дж. Дьюї, заняття з праці повинні були стати центром групування наукових занять.

Представники нового виховання вважали, що навчання повинне виходити з інтересів учнів, заохочувати самостійність і активність школярів [9]. Дж. Дьюї та його послідовники (О. Паркхерст, У. Кілпатрік, Е. Коллінгс та ін.) сподівалися, що можна позитивно вплинути на життя кожної людини, піклуючись з дитинства про здоров'я, відпочинок і кар'єру майбутнього сім'янина й члена суспільства. Вони вважали вивчення специфіки дитинства провідним складником наукової педагогіки та пропонували обрати дитину за об'єкт інтенсивного впливу різноманітних факторів формування – економічних, наукових, культурних, етичних тощо [3]. Хоча “Школа професій” проіснувала недовго (до 1904 р.), про її ефективність свідчить високий авторитет та популярність серед мешканців Чикаго. Ідеї прогресивної освіти – поглибити диференціацію навчання на основі інтелектуальних даних та скорочення обов'язкового компонента загальної освіти – сприймалися позитивно. Педагоги дедалі більше відчували труднощі в навчанні різнорідного складу учнів, тому прагнули замінити академічні предмети практичними курсами. Саме із цього часу в американській педагогіці та філософії сформувалося прагматичне вчення Дж. Дьюї.

Здійснивши педагогічну революцію в США, ідеї Дж. Дьюї панували в галузі освіти протягом перших 30 років ХХ ст. й набули поширення в багатьох країнах світу. Дж. Дьюї започаткував нову педагогічну парадигму, яка базувалася на принципах визнання права кожної дитини на індивідуальний розвиток і цілковиту самореалізацію своїх сил і можливостей; організації навчання шляхом діяльності; розвитку учнівського самоврядування. Саме ці ідеї було взято за основу при реформуванні системи освіти у США.

Крім позитивних наслідків, були й негативні. Це виявилось, передусім, у відсутності в країні єдиних навчальних планів і програм. Низьку внутрішню ефективність діяльності шкіл, відсутність у значної частини учнів базових навчальних умінь, необхідних знань пов'язували значною мірою з упровадженням ідей Дж. Дьюї.

“Школа Дьюї”, як і сподівався її натхненник, стала експериментальним майданчиком та методичним центром для вчителів-реформаторів; вона стала джерелом натхнення для тих, хто прагнув трансформувати народну освіту [7].

Теорія професійної орієнтації перейняла основні положення прагматичної педагогіки й одним із своїх завдань визначила формування “вміння пристосовуватися до життя” [13]. Розглядаючи школу як своєрідну модель суспільства, прагматики були впевнені, що за її допомогою зможуть вирішити багато соціальних проблем. Послідовники Дж. Дьюї в США (Г. Рагг, Г. Брамланд, Е. Келлі,

А. Комбс та ін.) стверджували, що школа повинна виховувати молоде покоління в дусі “соціального партнерства”. Вона, на їхню думку, повинна допомагати учням орієнтуватися в житті, адаптуватися до його умов, спілкуватися з оточуючими людьми, уникати конфліктів, обирати життєвий шлях, який відповідав би їх здібностям і можливостям, досягати особистого успіху й добробуту та набувати для цього необхідних знань, вмінь і навичок. Визначальний вплив прагматизму на школу педагоги США пояснювали тим, що дійсність вимагає виховання ділової людини, котра, незалежно від сходинки соціальної драбини, яку вона займає, відчувала себе впевнено в ритмі “американського способу життя”, основною метою якого є одне – нажива, практична користь, бізнес [1]. Педагоги-прагматики розглядали вчителя як “перший засіб, за допомогою якого цінності, якими дорожить кожна соціальна група, та цілі, до здійснення яких вона прагне, поширюються й надходять до свідомості та волі особистості” [13].

Започаткування профорієнтаційної роботи було зумовлено бурхливим розвитком промисловості й дефіцитом робочої сили, постійним напливом переселенців з Європи. Хоча Ф. Парсонс не був першим практиком і теоретиком професійної орієнтації (до нього в цій галузі працювали Д. Дейвіс та ін.), його прийнято вважати засновником системи “Гайденс”, оскільки він одним з перших застосував на практиці теорію “людина-робота” і намагався виявити взаємозв’язки між індивідуальними якостями особистості й особливостями професії. “Гайденс” – психолого-педагогічна служба в школах США, що допомагає готувати випускників до самостійного життя й вибору професії, формувати активну та ініціативну особистість. Бурхливий розвиток промисловості, поява нових її галузей вимагали значно глибшого розподілу праці та спеціалізації і, відповідно, більш кваліфікованого та освіченого робітника, здатного орієнтуватися в оснащеному важкою технікою виробництві. Введення різноманітних навчальних програм у школах зумовлювало педагогічне керівництво у вивченні предметів за вибором з метою їх адаптації до навчання [14].

Ф. Парсонс проводив обстеження учнів за допомогою анкетування й тестування, ретельно вивчав отримані дані про підлітків і зіставляв їх з вимогами тієї чи іншої професії. На основі зроблених висновків він проводив індивідуальні консультації. Вчений розробив концепцію “риса-фактор” [15], суть якої полягала в тому, що в кожній людині є певні індивідуальні риси, котрі відрізняють її від решти. Водночас будь-яку роботу можна виконувати лише з урахуванням певних виробничих факторів, які характерні для тієї чи іншої професії. Необхідно, щоб особисті риси учня відповідали тим специфічним факторам, яких вимагає та чи інша професія [4].

У 50-х рр. ХХ ст. у зв’язку з початком науково-технічної революції на зміну “пізнавальної” моделі професійної орієнтації Ф. Парсонса, що апелювала лише до логіки й так званого “здорового глузду” і вже не відповідала вимогам часу, прийшла більш адекватна новим умовам виробництва концепція профорієнтації – теорія професійного розвитку. Її автором був А. Маслоу. В його теорії визначальною є ідея так званої самоактуалізації людини. Під нею розуміється бажання особистості вдосконалюватись, прагнення виявляти себе, знайти практичне застосування своїм можливостям [24].

Ця продуктивна концепція надалі розвинута в працях Е. Гінзберга, С. Гінсбурга, С. Аксельода, Дж. Херма (відповідно – соціолог, психолог, лікар, економіст). Вони визначили три послідовні вікові етапи в підготовці до вибору професії: 6–11 років – час “фантазій”; 11–17 – роки так званих “пробних виборів”; 17–18 – період реалістичних рішень. Перші уявлення про майбутню професію, на думку вчених, часто виникають у дитини задовго до зрілості. Потім вони підтримуються її інтересами, нахилами, здібностями. Надалі дедалі більшого значення набувають соціальні орієнтації щодо професії. На час входження у світ праці молода людина повинна реально оцінювати всі ці моменти й зіставляти їх зі своїми можливостями [4].

Великий внесок у подальший розвиток концепції професійного розвитку зробив Д. Сьюпер. Він вважав, що вибір професії – це результат процесу дорослішання дитини, з розвитком якого збільшується її зв’язок з реальною дійсністю. Вчений виокремив кілька якісно різних етапів професійного розвитку. На його думку, на кожному з них необхідний свій підхід до змісту підготовки. В 1952 р. Д. Сьюпер здійснив спробу розробити єдину теорію професійного розвитку. В її основі лежать такі положення:

- люди відрізняються за своїми здібностями та інтересами;
- вони навчаються певних професій згідно із цими якостями;
- кожна професія висуває свої вимоги до особистості. Особистість повинна відповідати цим специфічним вимогам, виявляти наполегливість у розвитку необхідних навичок і вмій, а також вчитися взаємодіяти з іншими людьми під час праці;
- надання переваги людиною певній професії, її компетентність, спілкування на роботі, професійне зростання – все підпорядковано змінам, окрім бажання утвердити своє власне “Я”;
- тип кар’єри визначається соціально-економічним статусом сім’ї молодої людини, її розумовими здібностями та особистими рисами, а також наявністю можливостей для розкриття своїх талантів;
- розвитком у рамках стадій життя можна керувати, стимулюючи формування інтересів і схильностей до професії, допомагаючи співвіднести якості особистості з її вимогами в процесі утвердження свого “Я”;
- процес професійного розвитку, по суті, є становленням і утвердженням свого “Я”. Це свого роду компроміс між індивідуальними та соціальними чинниками;
- компроміс між індивідуальними й соціальними чинниками є прийняттям ролей. Роль може розіграватися на рівні дитячої фантазії, в процесі ділових ігор, в період трудової практики на підприємстві, а також у реальній трудовій діяльності;
- задоволення роботою й життям залежить від міри адекватності якостей і ціннісних орієнтацій особистості тим можливостям, які надає професійна діяльність людині [25].

Це свідчить про те, що професійний розвиток є тривалим і динамічним процесом та має певну структуру. На основі концепції Д. Сьюпера в США було розроблено положення про шкільну службу професійного керівництва чи професійного консультування [4].

Великого поширення в американській педагогічній літературі набула також теорія професійних інтересів і факторів У. Бордіна, яка мала певний вплив на практичну діяльність американської школи з профорієнтації й профвідбору учнів. Він стверджував, що головну роль у професійній поведінці та розвитку особистості відіграють три типи факторів: рольовий, особистісний (самосвідомість і самовизначення), ситуативний (зовнішнє середовище та умови економіки). При цьому особистісний фактор (високо розвинуті розумові здібності) вирішальним чином впливає на професійну поведінку індивіда, можливість здобуття вищої освіти чи отримання висококваліфікованої роботи [5].

В кінці 50-х – на початку 60-х рр. ХХ ст. панував когнітивістський напрям (Дж. Брунер, Л. Резнік, Л. Клопфер та ін.). Його представники довели необхідність перегляду теоретико-методологічних постулатів біхевіоризму й прагматизму, а також неспроможність педоцентричного курсу на навчання основної маси школярів за принципами їхніх спонтанних інтересів задовольняти потреби суспільства в підготовці дітей до життя. Когнітивісти наполягали на необхідності розвитку розумових здібностей та інтелекту учнів, відзначали роль теоретичних знань й їх значення для структури тієї сучасної науки, яка покладена в основу навчального предмета. Школярів знайомили з методами наукового дослідження, навчали застосовувати їх на практиці [18; 19; 20].

У зв'язку із цим навчальні курси 1960-х рр. були кроком уперед порівняно з вузькопрагматичною спрямованістю предметів, яких навчали в школі. Позитивним було також те, що підвищився рівень підготовки школярів, особливо тих, що вступають до коледжів [10].

Проте надмірна складність теоретичних матеріалів обмежувала можливість їх використання в навчальній практиці. Поступово дозування академічної підготовки знижувалось, предмети природничонаукового циклу втрачали свою популярність. Найбільшого поширення набували вузькопрактичні курси.

Однією з найбільш вагомих подій 70-х рр. ХХ ст. в освітній політиці стало формування концепції освіти в галузі кар'єри. Термін “освіта для кар'єри” (*career education*) введений С. Марландом у 1971 р. у відомій промові “Освіта для кар'єри зараз”. Необхідність створення нової концепції зумовлена значним зростанням безробіття, в тому числі серед молоді. Головною метою цієї концепції було формування в учнів усіх класів:

- навичок з комунікації;
- навичок зі збільшення продуктивності праці;
- особистісних цінностей, що стимулюють до праці;
- чіткого уявлення про природу, роль і значення праці в американській економічній системі;
- навичок з прийняття рішень стосовно своєї кар'єри;
- навичок із самодослідження;
- навичок з пошуку, отримання та збереження робочого місця;
- навичок з боротьби зі стереотипами, які обмежують свободу вибору освітнього напрямку чи професії;
- навичок з гуманізації робочого середовища;
- навичок з використання вільного часу [23].

Концепція була введена більше ніж у 9000 з 16 000 шкільних округів країни [5].

У 70–80-х рр. ХХ ст. спостерігається відсутність глибоких знань у галузі математики, природничих і технічних наук у значної частини випускників загальноосвітніх шкіл. Це, в свою чергу, стало імпульсом до розробки та запровадження масштабних заходів щодо модернізації предметів зазначеного циклу. До того ж, у світовому масштабі спостерігається помітне відставання США в конкурентній боротьбі на світовому ринку. Виникає необхідність в інтенсифікації новітніх технологій, спрямованих на зростання темпів економічного розвитку країни. У зв'язку із цим відбувається перегляд концептуальних цілей освіти. Звідси всі документи з реформування школи здебільшого сконцентровані на перегляді предметів природничо-математичного циклу.

Провідним документом стала доповідь комісії наукового фонду США з питань вивчення в школах предметів природничо-математичного циклу, зокрема технологічних дисциплін, а саме “Освіта американців для ХХІ ст.” [2]. В основу цієї доповіді покладено основні принципи когнітивістики, зокрема з предметоцентристської концепції. Автори доповіді намагалися застосувати на практиці такі ключові моменти реформ 1980-х рр.:

- підвищення теоретичного рівня викладання дисциплін природничо-математичного циклу;
- визнання ролі наукової теорії як організуючої основи;
- опанування учнями різноманітних форм розумової діяльності;
- комплексний розгляд цих положень.

Розробка нової концепції сприяла переоцінці ставлення до таких найважливіших для навчання факторів, як урахування інтересів та потреб учнів

На цьому етапі Дж. Гудлед при дослідженні пріоритетів учнів з'ясував, що найбільший інтерес у них викликають предмети естетичного циклу та праця [22].

Розробляючи концепцію “Освіта для всіх”, М. Адлер наполягав на відмові від елітарності американської освіти, яка штучно підтримувалась протягом тривалого часу. Він закликав до справжньої демократичності в освіті [16]. Ці ідеї підтримувала держава. Найвідоміші документи цього часу – “Нація в небезпеці” з основним положенням про те, що кожній людині доступна фундаментальна освіта, та “Освіта американців для ХХІ століття” – конкретизовано в працях “Природничонаукова освіта для всіх американців” (1989), “Природничонаукова освіта в початковій школі (1989).

За словами В.С. Мітіної, додатковою метою сучасних підходів до побудови концептуальних основ природничо-наукового навчання школярів стає подолання недоліків курсів 1960-х рр., зокрема шляхом посилення в змісті освіти прикладного характеру знань [12].

Великою мірою цьому сприяла розробка нової концепції під назвою НТС (наука – технологія – суспільство), яку визначили як мегатенденцію 80-х рр. ХХ ст. Її мета – вдосконалення якості навчання школярів шляхом підвищення технічної грамотності.

Основи цієї концепції започатковані в цей період групою вчених Вісконсинського університету (У. Зіман, Р. Пеллон, П. О'Херн та ін.). Їхня діяльність

була об'єднана в рамках так званого “Синтетичного проекту”. На думку цих учених, освіта із циклу природничо-наукових дисциплін повинна бути адекватною сучасному рівню наукових досягнень і має відповідати останнім досягненням у галузі виробництва й соціального розвитку. У навчальних програмах повинен бути зв'язок між теорією і практикою, при цьому акцент ставиться на тих елементах знань, що мають фундаментальний характер і широке застосування.

Основна ідея концепції НТС – сприяти взаємозв'язку теоретичних і практичних знань. За принципами концепції для шкіл створюють спеціальні навчальні курси, готують численні додаткові навчальні матеріали. Одночасно з розробкою концептуальних засад змісту природничо-наукової освіти відбуваються зміни організаційного характеру. За ініціативи таких педагогів США, як Ф. Альтбах, А. Баррі, А. Пітман, Т. Попкевич, було збільшено кількість навчального часу для предметів природничо-математичного циклу [17].

Як зазначалося вище, зі зміною соціально-політичних умов світового розвитку в другій половині ХХ ст. педагогічна концепція Дж. Дьюї зазнала критики. Реформування природничо-наукових дисциплін не дало очікуваних результатів, хоча й виконало певне суспільне призначення.

Сучасні послідовники Дж. Дьюї визнають, що закладені в природі людини здібності, повинні мати можливість виявитись на основі системи виховання, хоча неопрагматисти стверджують, що поведінка людини цілком самодетермінована, що кожна особистість творить себе в процесі вільного вибору [9].

Отже, філософсько-методологічні засади профільної освіти в США закладені передусім педагогічною діяльністю та працями представників школи реформаторської педагогіки на чолі з Дж. Дьюї. Провідні положення їхньої концепції – це практична спрямованість навчання та виховання. Слід відзначити, що американські педагоги та психологи досягли в цій галузі істотних результатів. Різноманітність теоретичних концепцій і навчальних програм з практичної підготовки школярів до вибору професії свідчить про інтенсивність і результативність пошуку нових рішень у професійному розвитку покоління, що підрастає.

Література

1. Алибекова Г.З. Ориентация и отбор школьников на педагогические профессии США : учеб. пособ. по спецкурсу / Г.З. Алибекова. – М. : МГЗПИ, 1991. – 48 с.
2. Бердсли Т. О реформе школьного образования в США / Т. Бердсли // В мире науки. – 1992. – № 11–12. – С. 186–196.
3. Булай Л.В. Система народного образования в США / Л.В. Булай, И.Г. Тараненко, Н.А. Снегирева // Система народного образования в зарубежных странах на современном этапе (капиталистические страны) : сб. научн. тр. / КГПИ. – К., 1990. – С. 56–62.
4. Гриншпун С.С. Профессиональная ориентация школьников в США / С.С. Гриншпун // Педагогика. – 2005 – № 9. – С. 65–72.
5. Гурман Т.Л. Становлення системи професійної орієнтації учнів у середніх школах США / Т.Л. Гурман // Наукові записки ТНПУ. Серія: Педагогіка. – Тернопіль. – 2006. – № 9. – С. 108–113.
6. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики / А.Н. Джурицкий. – М. : ФОРУМ : ИНФРА-М, 1998. – 272 с.
7. Джурицкий А.Н. Экспериментальные школы Западной Европы и США / А.Н. Джурицкий // Педагогика. – 1990. – № 4. – С. 139–145.
8. Дьюї Дж. Моральні принципи освіти / Дж. Дьюї. – Л. : Літопис, 2001. – 32 с.

9. Коваленко В.О. Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні (20-ті роки ХХ ст.) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.О. Коваленко. – К., 2000. – 188 с.
10. Ковязина Е.П. Дифференциация содержания образования в старшей средней школе США : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.П. Ковязина. – К., 1989. – 199 с.
11. Малькова З.А. Исторический урок американской школы / З.А. Малькова // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 99–108.
12. Митина В.С. Развитие сравнительной педагогики в США / В.С. Митина // Методологические проблемы сравнительной педагогики : сб. науч. тр. – М. : Изд-во АПН СССР, 1991. – С. 13–26.
13. Очерки истории школы и педагогики за рубежом : эксперим. учеб. пособ. – М. : Изд-во АПН СССР, 1989. – Ч. II (XVII–XX вв.). – 265 с.
14. Соціально-психологічний словник / авт.-укл. В.М. Галицький, О.В. Мельник, В.В. Синявський. – К., 2004. – 250 с.
15. Укке Ю.В. Разработка психологических проблем профессиональной ориентации в США / Ю.В. Укке // Вопросы психологии. – 1971. – № 1.
16. Adler M.E. Devoted management of schools economic / M.E. Adler // Economic and Social Research Council, 1997. – Report №R000233653 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.bl.y.k./services/document/pricesyk.html.
17. Altbach P. Comparative Education Field in Transition / P. Altbach, G. Kelly. – New York, 1981. – 196 p.
18. Bruner J. On Knowing / J. Bruner. – N. Y., 1965. – XI, 456 p.
19. Bruner J. The Process of Education / J. Bruner. – Cambridge : Harvard Univ. Press, 1973. – XVI, 97 p.
20. Danial P. Standarts, Curriculum and Performance: A Historical and Comparative Perspective / P.Danial, L. Resnick // A Report to the National Comission on Excellence in Education. – August 31, 1982. – 138 p.
21. Dewey J. Democracy and Education / J. Dewey. – N. Y. : Macmillan, 1924. – XII, 434 p.
22. Goodlad J.A. Place Called School: Prospects for the Future / J.A. Goodlad. – New York, 1983. – 295 p.
23. Marland S.P. Career education. A proposal for reform / S.P. Marland. -- New York : McGraw-Hill, 1974.
24. Maslow A. Motivation and Personality / A. Maslow. – N. Y., 1954.
25. Super D.E. A theory of vocational development / D.E. Super // The American psychologist. 1953. – Vol. 8.

ГРЕМИТСЬКИХ Г.М.

ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Вчені справедливо вважають, що кожна особистість має певний вихідний рівень позитивної мотивації, на який можна спертися, перспективи, резерви її розвитку [1, с. 3]. Не викликає сумніву й те, що актуальний стан сформованості мотивів діяльності пов'язаний з попереднім досвідом суб'єкта.

Характерно, що рівень суб'єктивної складності навчального предмета особистість корелює зі ставленням до нього. Крім того, є кореляційний зв'язок між сформованістю в індивіда позитивних мотивів до вивчення навчального предмета та оцінкою якості його викладання в школі.

Ця проблема набуває актуальності, оскільки мотиви оволодіння іноземною мовою можуть мати зв'язок з мотивами вибору професії. Дослідження показа-

ло, що частина колишніх випускників середньої школи у виборі спеціальності керується популярною сьогодні формулою професійного успіху “вища (юридична, економічна тощо) освіта + володіння іноземною мовою”.

Мета статті – розкрити змістові характеристики мотивації студентів немовних спеціальностей до вивчення іноземної мови.

У студентів-першокурсників, які вивчають іноземну мову, домінують такі мотиви вузько професійний, особистісний, комунікативний, прагматичний, широкий спеціальний, співробітництва, інтеграції та досягнення. Досить важливе значення мають мотиви саморозвитку й самовдосконалення, уникнення негативного досвіду, самовипробування.

Деяко нижчий рівень мають мотиви престижу й афіліації; найменший рівень – мотив ідентифікації з іншою людиною та лінгвопізнавальний.

Існує декілька причин слабкої ієрархізованості мотивів, що спонукають студентів-новачків до активного засвоєння іноземної мови. Одна з них полягає в дії так званого “ефекту фасаду”, що виявляється в наданні більш високих рангів соціально прийнятним спонукам.

Водночас у середовищі першокурсників спостерігається декілька сильних мотиваційних тенденцій, зумовлених зміною соціальної ситуації розвитку.

Одна з них виявляється в ставленні вчорашніх школярів до кінцевих цілей навчання іноземної мови у ВНЗ. Таким чином, високі ранги професійного та інтегративного мотивів у структурі навчальних спонук першокурсників можуть свідчити про розуміння значущості іноземної мови для майбутнього, а отже, готовність до інтеріоризації декларованих у програмних документах цілей її вивчення.

Інша помітна на початку студентського життя тенденція полягає в прагненні особистості ствердитися в ролі суб’єкта навчання в новій для себе ситуації. Так, домінування пізнавального мотиву, мотивів досягнення, саморозвитку й самовдосконалення, самовипробування, а також прагматичного мотиву є свідченням цілком конкретних сподівань молоді, пов’язаних зі зміною умов навчання. Наприклад, високий ранг мотиву самовипробування можна пояснити тим, що для значної частини студентів немовних спеціальностей вивчення іноземної мови у ВНЗ є ще однією (чи не останньою?) спробою успішно її засвоїти.

Ще одна сильна мотиваційна тенденція пов’язана з усвідомленням себе як члена нової соціальної групи. Мотиви, яким присвоєно високі ранги (вузькоособистісний, комунікативний, співробітництва, самоствердження, престижу, афіліації), свідчать про те, наскільки багатоаспектною є поведінка особистості в новому оточенні.

Мотив уникнення негативного досвіду однаковою мірою може бути віднесений як до системи “суб’єкт – нові умови вивчення предмета”, так і системи “особистість – нове соціальне оточення”. Останнє пояснюється тим, що входження до нової групи людей зазвичай актуалізує в індивіда побоювання бути знехтуваним.

Традиційним для студентів немовних спеціальностей є низький рівень лінгвопізнавальної мотивації, що свідчить про цілком зрозумілу відсутність у майбутніх фахівців інтересу до лінгвістичних проблем. Проте, потенціал цього мотиву в активізації діяльності вивчення іноземної мови є значним, а тому педагогові слід подбати про створення умов для його формування.

Те саме стосується мотиву ідентифікації з іншою особою. Його низький початковий рівень може свідчити про відсутність у студентів авторитетних осіб, що могли б слугувати взірцем для наслідування у вивченні іноземної мови. Отже, перспективним способом формування цього мотиву може бути створення таких взірців, наприклад, шляхом звернення слухачів до позитивного досвіду видатних особистостей у вивченні іноземної мови.

Далі виявляється поступове зниження мотиваційного напруження першокурсників. Роль навчальних мотивів, які реалізують ставлення в системі “індивід – майбутня життєдіяльність”, залишається домінуючою, хоча інтенсивність прояву професійного та інтегративного мотивів дещо знижується.

Індикатором завершення адаптації частини студентів-першокурсників може слугувати зменшення ролі комунікативного та вузькоособистісного мотивів і мотиву афіліації.

В разі вдалої адаптації студента до нового соціального оточення зниження ролі вузькоособистісних спонук компенсується підвищенням рангів комунікативного мотиву та мотиву співробітництва, а інтенсивність мотиву афіліації суттєво не змінюється. У випадку ж незадовільних відносин з товаришами цього не відбувається, а роль більшості мотивів соціального блоку в регуляції навчальної діяльності знижується.

Із загальним регресом соціальних спонук контрастує незначне збільшення рангу мотивів ідентифікації та престижу. Це можна вважати наслідком появи неформальних утворень – діад та тріад студентів, в яких домінуючі індивіди можуть власним прикладом детермінувати активнішу навчальну діяльність товаришів.

На становлення комунікативної мотивації в умовах навчання іноземної мови, крім фактора адаптації, впливає спосіб викладання. В разі недотримання принципу комунікативності в навчанні комунікативний мотив не формується. Стимує процес його формування також низький рівень іншомовних мовленнєвих умінь студентів.

Ця закономірність особливо чітко простежується щодо мотивів з блоку розвитку й досягнення. На фоні загального зниження інтенсивності прояву мотивів самоутвердження, досягнення, саморозвитку та самовдосконалення особливо регресує мотив самовипробування. Причиною таких регресивних змін є негативні результати навчальної праці студентів.

Додатковим підтвердженням правомірності цього висновку є наявність осіб з високим рівнем володіння мовою та актуалізованим прагненням самоствердитися, досягти більших успіхів у її вивченні. Отже, цілком очевидно, що потреба самоствердитися реалізується саме в діях та діяльності, де ймовірність успіху висока.

Рівень пізнавального мотиву на початку навчання знижується, натомість зростає роль прагматичного мотиву та мотиву уникнення негативного досвіду.

На цьому етапі навчання більш чітко виявляються індивідуальні відмінності у становленні мотивації, відображенням чого стає індивідуалізована ієрархізація мотивів оволодіння іноземною мовою.

На особливу увагу заслуговує стан сформованості навчальних мотивів у другому півріччі. Початок нового семестру характеризується найнижчим з часу вступу до ВНЗ рівнем мотивації вивчення іноземної мови у студентів. Причина

такого ситуативного зсуву мотиваційних показників полягає в дії вищих рівнів мотиваційно-цільової основи навчальної діяльності – професійної спрямованості та ставлення індивіда до навчання у ВНЗ.

Більш адекватні уявлення про специфіку майбутнього фаху, досвід навчальної діяльності у ВНЗ дають змогу по-новому оцінити правильність власного професійного вибору. Отже, розчарування у професії та навчанні в університеті – основні причини, що негативно позначаються на ставленні першокурсників до конкретних дисциплін, зокрема іноземної мови.

Свідченням таких тенденцій може бути зниження рангу професійного та пізнавального мотивів у вивченні іноземної мови студентами немовних спеціальностей. Зниження мотиваційного напруження першокурсників у цей період дає змогу говорити про реадaptaцію студентів після перерви в навчанні (заліково-екзаменаційна сесія, канікули).

Аналіз змістових характеристик мотивів дає підстави говорити про циклічність мотиваційних тенденцій і водночас про зумовленість специфіки мотивації навчання особливостями етапу професійного становлення особистості у ВНЗ.

Початок нового навчального року характеризується зростанням мотиваційного напруженості більшості студентів. Другокурсники, як і їх молодші товариші по навчанню, виявляють досить високу мотиваційну готовність до здобуття нових знань. Свідченням цього є високі ранги переважної більшості їх навчальних мотивів.

Активність мотивів соціального блоку пояснюється значною перервою у спілкуванні через канікули, а отже, спрямованістю більшості другокурсників на взаємодію, обмін інформацією з товаришами. Крім того, актуалізується прагнення підтвердити чи поліпшити власний статус в академічній групі. Новизна навчального матеріалу та ситуацій педагогічної взаємодії є причиною підвищення рангу пізнавального мотиву.

Варто зазначити, що другий рік навчання – це основний період засвоєння студентами немовних спеціальностей іноземної мови спеціального вжитку. Спеціалізація курсу передбачає відповідну складність навчального матеріалу, для ефективного сприйняття якого необхідний належний рівень базових знань.

На відміну від попереднього спаду професійної мотивації, спричиненого дією вищих рівнів мотиваційно-цільової основи навчальної праці студентів, фактором її регресу на другому році навчання є зміна ставлення особистості до кінцевих цілей курсу “Іноземна мова”. Другокурсники, які добре знайомі з вимогами програми до іншомовної кваліфікації спеціалістів сфери бізнесу, здатні цілком адекватно оцінити відповідність своїх знань стандартам професіограми. Усвідомлення студентом низького рівня своєї мовної компетентності на фоні академічного цейтноту призводить до втрати особистісного смислу спроб опанувати навчальний предмет. Відчуття безперспективності – основна причина зниження рівня професійної мотивації студентів.

Кожен окремий етап навчання накладає свій індивідуальний відбиток на формування мотивів вивчення іноземної мови у студентів немовних спеціальностей.

У зв'язку із цим принципового значення набуває аналіз мотиваційного розвитку осіб, що завершили вивчення курсу "Іноземна мова" в університеті. В ситуації, коли більшість старшокурсників характеризується відсутністю сформованих мотивів діяльності з вивчення іноземної мови, особливий інтерес становить психологічний портрет осіб, що не припинили вдосконалювати свої мовні знання.

Основні причини, що ініціюють подальше вивчення іноземної мови:

- професійні потреби – перспективи отримати роботу, яка вимагає знань іноземної мови; реальний шанс отримати роботу за кордоном; участь у конкурсах на здобуття іноземних грантів;
- потреби комунікації – листування, знайомства, робота в мережі Інтернет;
- бажання виїхати за кордон;
- усвідомлення катастрофічного погіршення своїх знань порівняно з періодом вивчення курсу.

Кожен з перелічених факторів актуалізує окремий навчальний мотив: професійний, комунікативний, інтегративний, досягнення. Не важко помітити, що на їх формування, за винятком мотиву досягнення, так чи інакше впливає макросередовище.

Мотив досягнення – єдиний з виявлених на цьому етапі дослідження навчальних мотивів, формування якого зумовлено відображенням особистістю своїх внутрішніх, а не зовнішніх умов середовища. Оскільки такими внутрішньо-особистісними умовами слід вважати відчуття регресу власних знань, не викликає подиву, що зазначений мотив є характерним лише для студентів, які в попередній період досягли високого рівня володіння іноземною мовою.

Відсутність серед спонук самостійного вивчення іноземної мови студентами старших курсів пізнавального мотиву ще раз переконує у справедливості точки зору А.О. Вербицького: "Таким чином, пізнавальна мотивація виступає не стільки виявленням стійкої особистісної риси, скільки відображенням заданих умов діяльності. Виникнення у проблемній ситуації показує не тільки внутрішню, а й зовнішню зумовленість пізнавальної мотивації" [2, с. 47].

Причинами регресу основних мотивів вивчення іноземної мови є:

- *професійний мотив* – навчання не на оптимальному рівні складності, відсутність міжпредметних зв'язків у викладанні іноземної мови, відсутність професійних контекстів для застосування мовних знань;
- *пізнавальний мотив* – непосильність та нецікавість навчального матеріалу, відсутність новизни;
- *вузкоособистісний мотив* – домінування фронтальної форми навчання;
- *мотив афіліації* – відсутність атмосфери вільного спілкування на занятті, відсутність творчих завдань, авторитаризм викладача;
- *комунікативний мотив* – недотримання принципу комунікативності навчання іноземної мови, відсутність контексту для спілкування;
- *мотив співробітництва* – відсутність контексту спільної діяльності;
- *мотив ідентифікації з іншою людиною* – низький статус викладача як партнера у спілкуванні та носія іноземної мови;
- *мотив самоутвердження* – недотримання принципу індивідуалізації та диференціації навчання;

- *мотив досягнення* – негативні засоби підкріплення навчальної діяльності, неоптимальний рівень складності навчальних завдань;
- *мотив саморозвитку та самовдосконалення* – неможливість реалізувати себе як особистість;
- *мотив самовипробування* – неоптимальний рівень складності навчання;
- *мотив уникнення негативного досвіду* – домінує у зв'язку з наявністю перелічених недоліків.

Очевидно, що цілеспрямований педагогічний вплив на навчальну мотивацію передбачає усунення зазначених деструктивних факторів. Крім того, вчені особливо наголошують на необхідності забезпечити диференційоване управління мотивацією навчання майбутніх фахівців. При цьому підкреслюється, що зручним способом вирішення проблеми відмінностей студентів є створення їхніх типологій.

Вже класичною стала класифікація, запропонована Н. Бруксом. Дослідник вважає, що в навчальних закладах завжди присутні: 1) ті, хто здатний і бажає виконувати все, що від них вимагається; 2) здібні студенти, які мають гарні знання, але не бажають вчитися; 3) ті, кому бракує знань, але притаманна належна старанність; 4) ті, хто не має ні здібностей, ні бажання вчитися, та й не приховує цього [3, с. 112].

Цінність подібних типологій полягає в тому, що за їх допомогою можна передбачити поведінку студентів у навчальному процесі. Наприклад, на підставі класифікації Н. Брукса вчені прогнозують, що на заняттях з іноземної мови здібні та старанні навчатимуться самостійно, потребуючи лише незначної підтримки; ті, хто не має здібностей і бажання вчитися, будуть усунуті від вивчення предмета; здібні, але демотивовані студенти виявлятимуть епізодичну активність у ті моменти, коли викладач використовує цікавий та інтригуючий навчальний матеріал; а ті, що не мають здібностей, але достатньо мотивовані, стануть об'єктом корективної роботи або просто прослухають запропонований курс.

Можна зробити **висновок**, що диференційоване управління становленням навчальної мотивації студентів передбачає досягнення її відповідних змістово-динамічних змін: нівелювання впливу негативних спонук, збільшення ваги та стійкості позитивних процесуальних і дискретних мотивів, що не конкурують, підвищення автономності мотиваційного процесу (його переважна внутрішня організація на основі актуалізації потреб особистості). При цьому необхідно враховувати належність індивіда до того чи іншого мотиваційного типу.

Можемо стверджувати, що завдання педагога ВНЗ полягає в забезпеченні активно-позитивного ставлення майбутніх фахівців до оволодіння іноземною мовою, в тому числі нівелюванням можливого негативного минулого досвіду вивчення предмета, та створенні мотиваційної основи автолінгводидактичної діяльності після закінчення навчання.

Література

1. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
2. . Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 206 с.
3. New Perspectives and New Directions in Foreign Language Education / Edited by D.W. Birckbichler. – Chicago : National Textbook Company, a division of NTC Publishing Group, 19. – 188 p.

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

Сучасне сімейне виховання має низку недоліків (безсистемність виховних впливів, надмірний авторитаризм, дефіцит внутрішньосімейного спілкування, невміння організувати конкретну діяльність дітей, спілкування з ними, система заборон як основа виховання тощо). Відтак, однією з важливих і складних проблем педагогічної теорії й освітньої практики є формування педагогічної культури сім'ї, зокрема батьків. Одним із шляхів вирішення означеного питання є опанування історичного досвіду, аналіз спадщини відомих педагогів минулого й сучасності.

У ході наукового пошуку встановлено, що проблема формування педагогічної культури батьків є предметом дослідження багатьох науковців (Т.Ф. Алексеєнко, О.В. Бондаревська, І.В. Гребінников, Р.М. Капралова, Ю.Я. Левков, А.Г. Хрипкова та ін.). У педагогічній науці презентовано чимало монографій, науково-методичних статей з питань сімейного виховання та виховання батьків в Україні. Однак на сьогодні мало досліджень, присвячених вивченню проблеми формування педагогічної культури батьків в історичному контексті.

Мета статті – розкрити генеза та розвиток проблеми формування педагогічної культури батьків.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що формування педагогічної культури батьків належить до актуальних історико-педагогічних проблем. Починаючи з XI–XII ст. у книгах-рукописах містяться рекомендації батькам щодо конкретних способів, форм і методів виховання підростаючого покоління (“Пчела”, “Златоуст”, “Изборник Святослава”, “Слово некоего отца к сыну, словеса душеполезная”, “Поучения, или Духовная Великого князя Владимира Мономаха детям своим”). Проте найповніше тогочасні поради батькам відображено у збірнику “Домострой”, а також у книзі невідомого автора “Про виховання чад”, у творах “Обід душевний” і “Вечеря душевна” С. Полоцького та “Гражданство обычаев детских” Є. Славинецького (XVII ст.), автори яких переконують батьків у необхідності виховання своїх дітей, аналізують причини “непутящих звичаїв” погано вихованих дітей та пропонують засоби правильного виховання (“виховання у праці”, “власним прикладом” та ін.) [1].

Проведене дослідження дало змогу встановити, що з розвитком державності створилися сприятливі умови для розвитку громадської системи виховання дітей у спеціальних педагогічних закладах. Отже, постало питання співвідношення сім'ї та школи в процесі виховання. Значний внесок у розроблення означеної проблеми зробив К.Д. Ушинський.

Так, педагог підкреслював велике значення материнської домашньої школи; наголошував на необхідності підготовки матері до виховання, наполягав на теоретичній підготовці батьків до виховання дітей. Розглядаючи сім'ю як основне й домінуюче середовище у вихованні особистості дитини, К.Д. Ушинський звертав особливу увагу на рівень педагогічної освіченості батьків, підкреслюючи, що батьки повинні знати, “...що таке виховання, його вимоги і його труднощі”. Вирішення цих проблем педагог вбачав у широкому поширенні справді науко-

вої педагогічної літератури, яка б прищеплювала “здорові й розумні педагогічні поняття” як наставникам-учителям, так і батькам [8].

Конкретизуючи завдання школи й сім’ї у формуванні особистості дитини, педагог підкреслював, що школа й сім’я повинні допомагати одне одному у вивченні “природи маленької людини”. Провідним чинником у взаємозв’язку сім’ї та школи К.Д. Ушинський вважав школу, покладаючи на неї формування педагогічної культури батьків, поширення серед них педагогічних знань та вмінь, що забезпечить або принаймні підвищить різноманітність педагогічних впливів і методів сімейного виховання, визначить найбільш оптимальні засоби впливу на дитину в кожній окремій сім’ї чи допоможе встановити відповідні вимоги до неї.

Зазначимо, що ідеї К.Д. Ушинського знайшли своє відображення в педагогічних працях П.Ф. Лесгафта, М.І. Пирогова, Д.І. Писарева, І.Я. Франка та інших представників педагогічної думки ХІХ ст.

М.І. Пирогов, наприклад, одним з перших українських просвітителів став на захист жіночої освіти, виголосивши переконаність у тому, що саме у вихованні й навчанні жінки полягає виховання всього людства. Вчений стверджував, що саме жінки, колисаючи дитину, граючись з нею, навчаючи її “вимовляти перші слова й першу молитву”, є “головними зодчими суспільства”. Він підкреслював зв’язок сімейного виховання з місцем жінки у суспільстві та рівнем її підготовки до нелегкої справи виховання, що багато в чому, на його думку, залежить від особистого рівня культури жінки, її моральності, готовності до саморозвитку й до самоосвіти, зокрема до засвоєння нею “наукової, художньої й громадської культурності” [5].

Досить переконливо доводив необхідність жіночої освіти Д.І. Писарев. Відповідаючи своїм опонентам на їхнє твердження, що ідеалом жінки є гарна дружина, гарна матір і гарна господарка, Д.І. Писарев вказував, що саме ці вимоги до жінки зобов’язують дати їй різнобічну й глибоку підготовку до послідовного виконання всіх її обов’язків.

Цікаві роздуми про виховання дітей у сім’ї залишив І.Я. Франко. У суспільно-філософській спадщині видатного просвітника України важливе місце посідають питання подружжя та сім’ї, зокрема запобігання негативним явищам у суспільстві. Важливим чинником І.Я. Франко вважав педагогічну культуру батьків як запоруку правильного виховання дітей. Особливо велику роль у сімейному вихованні він відводив матері. У статті “Жінка – мати” він підкреслював, що мати безпосередньо відповідає перед суспільством за те, щоб діти росли здоровими й були моральними. Проте мислитель ставив вимоги “твердого керівництва” дітьми з боку обох батьків, маючи на увазі не лише спостереження за дітьми чи “милування пустощами дітей”, а й з раннього віку, коли “дитяча вдача вразлива й водночас слабка”, формування їх моральних якостей і норм поведінки [9].

Великий внесок у сімейну педагогіку кінця ХІХ – початку ХХ ст. зробив П.Ф. Лесгафт – автор посібника для батьків “Сімейне виховання та його значення”. Запропонована ним теорія сімейного виховання просякнута великою любов’ю до дитини. Головним у вихованні він вважав уміння розуміти дитину, знання про її психічні та індивідуальні особливості. Педагог наголошував на

тому, що дитина – це не лялька, що існує для розваги дорослих, а людина, особистість. Підкреслюючи, що саме під впливом дорослих дитина починає розуміти інших та піклуватися про них, проявляти справедливість, усвідомлювати власну неправоту, акцентував, що важливою характеристикою батьків є моральність, основи якої закладаються в дитинстві [3].

Багато в чому погляди П.Ф. Лесгафта збігаються з поглядами П.П. Блонського, який надавав великого значення завчасній підготовці батьків, як перших вихователів, до виховання своїх дітей, а також закликав створювати педагогічні товариства, гуртки, курси, бібліотеки, лекторії й через них домагатися правильного розуміння батьками своїх обов'язків перед суспільством у ставленні до дітей. Він наполягав на обов'язкових медичних консультаціях для молодих людей, що планують взяти шлюб, задля того, щоб знизити ризик, пов'язаний зі здоров'ям майбутніх дітей (сьогодні це стало можливим в Україні). Йому ж належить ідея “педагогічних випробувань” для майбутніх батьків – отримання до укладання шлюбу спеціального документа про рівень знань з основ сімейної педагогіки. Відомо, що ця думка знайшла підтримку у представників Наркомпросу, в апараті якого працював П.П. Блонський, але до практики роботи сучасних шкіл вона не увійшла [10].

Цікавою є й діяльність видатного вченого, громадського діяча, представника педагогічної думки рубежу XIX–XX ст. П.Ф. Каптерєва – автора численних наукових праць, присвячених сімейному вихованню (“Енциклопедія з сімейного виховання та навчання”, “Завдання та основи сімейного виховання”). П.Ф. Каптерєв був організатором педагогічного гуртка, до якого входили сотні батьків; з його ім'ям пов'язане проведення першого з'їзду із сімейного виховання взимку 1913 р., що сприяв поширенню прогресивних методів та засобів виховання.

Значний внесок у теорію і практику формування педагогічної культури батьків зробила плеяда радянських педагогів, серед яких Н.К. Крупська, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, М.Г. Стельмахович.

Так, усебічний аналіз спадщини А.С. Макаренка дає підстави стверджувати, що необхідною умовою оволодіння батьками педагогічними знаннями педагог визначав роботу над собою, самовдосконалення батька та матері, а умовою успішного сімейного виховання – “справжній” батьківський авторитет.

Педагогічну теорію XX ст. збагатили й обґрунтування науковцем нового напрямку педагогічної допомоги сім'ї: виховання її членів шляхом впливу на них колективу.

А.С. Макаренко підтримував участь громадськості у вихованні дітей; підкреслював важливість педагогічної пропаганди серед наставників молоді. Його твори “Книга для батьків”, “Лекції про виховання” відіграли велику роль у збагаченні теорії сімейного виховання в другій половині XX ст. [4].

На необхідності розвитку серйозної педагогічної пропаганди серед населення наголошувала й Н.К. Крупська. Вона називала такі шляхи педагогічної пропаганди, як вивчення книжок та брошур для батьків; організація “батьківських університетів”; проведення занять з педагогіки при школах для дорослих; організація педагогічних консультацій; видання популярного журналу для дорослих; спільне обговорення з батьками питань з педагогіки. Їй належала ідея

створення спеціальної книги для батьків (своєрідного підручника сімейного виховання) та радіопередач, які стали прообразом популярної протягом кількох десятків років передачі “Дорослим про дітей”.

Внесок Н.К. Крупської в розроблення педагогічної теорії полягає й у визначенні пріоритетності сім’ї у вихованні [2].

Зазначимо, що саме ідеї А.С. Макаренка та Н.К. Крупської були значною мірою стрижневими в організації системи формування педагогічної культури батьків, що функціонувала в 70–80-ті рр. ХХ ст.

Яскравим прикладом втілення благородних цілей психолого-педагогічної просвіти в зазначений період, як свідчить проведене дослідження, була діяльність В.О. Сухомлинського. Спираючись на багатовіковий досвід народного виховання, педагог розглядав сімейну педагогіку як кропітку працю, майстерність та творчість, а основними умовами успішної дії інституту батьківства визначав сприятливий сімейний мікроклімат; моральну відповідальність батьків за дітей; спільну трудову діяльність членів родини; розумну організацію життя й побутового устрою; узгодженість дії сім’ї зі школою.

В.О. Сухомлинський працював над проблемами морального та естетичного виховання дітей у сім’ї. Особливу увагу вчений звертав на проблеми духовної підготовки молоді, на високу місію батька й матері. Вважаючи їхню непідготовленість до народження та виховання дітей “великим нещастям для суспільства”, педагог підкреслював важливість створення “школи мудрості майбутніх батьків”, завдання якої вбачав у цілеспрямованій і своєчасній підготовці до сімейного життя (нарис “Виховання майбутніх матерів і батьків”, цикл етичних бесід “Сім’я, шлюб, любов, діти”, праці “До материнського і батьківського обов’язку треба готувати чи не з колиски”, “Моральне облагороджування почуття кохання і підготовка до шлюбу, батьківства, материнства” тощо). Розроблена науковцем система етичних бесід (про любов, дружбу, шлюб, дітонародження, виховання дітей) слугувала орієнтиром для створення програми психолого-педагогічної просвіти батьків у досліджуваній період [7].

Зазначимо, що великий внесок у розвиток теорії сімейного виховання зробив і М.Г. Стельмахович, який уперше в історико-педагогічній науці досліджував національну систему родинного виховання та обґрунтовував необхідність посилення уваги до прогресивних традицій батьківської педагогіки. Визначаючи завдання родинного виховання, педагог підкреслював роль батьківського авторитету як найвпливовішого виховного чинника. Основними методами родинного виховання він вважав заохочення та покарання, особистий приклад батьків; засобами – працю, громадську думку, мікроклімат сім’ї, національні звичаї й традиції тощо (поради батькам “Чим і як виховувати”) [6].

Зауважимо, що проблема формування педагогічної культури батьків була актуальною не тільки для України чи Росії; її розглядали педагоги та філософи всіх західних країн (Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці), ідеї яких активно розвивалися на вітчизняному ґрунті.

Сьогодні проблеми формування педагогічної культури батьків вивчають такі науковці, як Т.Ф. Алексеева, І.В. Дубінець, Ю.Я. Левков, А.Г. Хрипкова, Ю. Хамяляйнен, П.П. Щербань та ін. Вони зазначають, що робота з формування

педагогічної культури батьків, важливою складовою якої виступає підготовка батьків до процесу виховання, є основою вдосконалення сімейного виховання. У працях цих науковців показано взаємозв'язок педагогічної просвіти та самоосвіти, вплив народної педагогіки на сімейне виховання. Підкреслено, що високий рівень педагогічної культури неможливий без поєднання батьківської любові до дітей та високої вимогливості до них.

Висновки. З огляду на наведене можна стверджувати, що проблема формування педагогічної культури батьків не є новою. Усвідомлення потреби батьків у набутті педагогічних знань, умінь та навичок виховання, головних чинників педагогічної культури притаманно багатьом народам будь-якої історичної епохи. Характер напряму цих знань залежить не тільки від традицій і культури народу, але й від набутого педагогічного досвіду, поширенням якого займалися та продовжують займатися різні науковці та дослідники.

Література

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР / [сост. Н.П. Калениченко]. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.
2. Крупская Н.К. Педагогические сочинения : в 6 т. / Н.К. Крупская ; [ред. А.М. Арсеньев]. – М., 1978–1980.
3. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф. Лесгафт. – М. : Педагогика, 1991. – 174 с.
4. Макаренко А.С. Сочинения : в 7 т. / А.С. Макаренко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1950.
5. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов. – М. : Педагогика, 1985. – 496 с.
6. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка / М.Г. Стельмахович. – К., 1996. – 288 с.
7. Сухомлинский В.А. Родительская педагогіка / В.А. Сухомлинский. – М. : Рад. школа, 1978. – 376 с.
8. Ушинский К.Д. Воспитание человека. Избранное / К.Д. Ушинский ; [сост. С.Ф. Егоров]. – М. : Карапуз, 2000. – 256 с.
9. Франко І.Я. Жінка – мати / І.Я. Франко // Друг. – 1875. – № 24. – С. 532–555.
10. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / [ред. С.А. Літвінов]. – К. : Рад. школа, 1961. – 652 с.

ГУЛАЙ О.І.

ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Національна доктрина розвитку освіти в Україні ставить завдання формування компетентних, самостійних, ініціативних та відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти в соціальних, виробничих і економічних сферах життя. Перед освітянами постає проблема не просто механічної передачі певного обсягу знань, а формування особистісних якостей і творчих здібностей студентів, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства. Реалізувати її можна шляхом упровадження нових методів і технологій навчання.

Мета статті – розкрити сутність проблемного навчання як інноваційної технології та методом проблемно-резервного аналізу встановити перспективи й недоліки його впровадження в навчальний процес ВНЗ.

Термін “проблема” в перекладі з грецької означає “завдання, ускладнення”. За словником іншомовних слів, проблема – “складне теоретичне або практичне запитання, що потребує розв’язання, вивчення, дослідження” [1, с. 547].

Ідея проблемного навчання має глибоке історичне коріння [2]. Один з найдавніших методів проблемного навчання – евристична бесіда, яку започаткував грецький філософ Сократ. Вона передбачає, що на гостре, цікаве проблемне запитання вчителя учень самостійно знаходить правильну відповідь.

Проблемне навчання базується на теоретичних положеннях американського філософа-прагматика та педагога Джона Дьюї. Він заснував у 1894 р. в Чикаго дослідну школу, в якій навчальний план було замінено на ігрову та трудову діяльність. На думку Дж. Дьюї, усі попередні освітні системи були розраховані, насамперед, на повідомлення учням величезної кількості фактичної інформації без засвоєння засобів її застосування. Учнів насичують досвідом минулого й зовсім не готують до зустрічі з проблемами в майбутньому. Замість традиційної моделі освіти Дж. Дьюї запропонував нову, метою якої стало озброєння учнів методами вирішення проблем. Вчений припускав, що людина зі сформованими навичками прийняття рішень набагато краще буде підготованою до життя у швидко змінюваному світі з його численними труднощами і проблемами, що постійно виникають [3]. Освіта повинна змістити акценти на розвиток мисленнєвого потенціалу її суб’єктів, на розвиток їх дослідницьких навичок для того, щоб потім вони могли виконати завдання, які виникають у ході практичної діяльності та пристосуватися до нових умов.

Освіта стане повнішою та глибшою, а навчання тривалішим та більш інтенсивним, якщо воно виникне з власних запитань, інтересів та потреб тих, кого навчають. Тому учень, студент стає центральною особою освіти, а роль викладача відходить на другий план. Дитина засвоює матеріал у результаті задоволення виниклої в неї потреби в знаннях, будучи активним суб’єктом свого навчання. Дж. Дьюї виділяв чотири найважливіші потреби-інстинкти – соціальний, конструювання, художнього вираження та дослідницький.

Дж. Дьюї визначив такі умови успішності навчання:

- проблемність навчального матеріалу;
- активність дитини;
- зв’язок навчання із життям дитини, грою та працею [4].

Дж. Дьюї запропонував новий стиль викладання, що виражається у створенні та програванні проблемних ситуацій, активному залученні всіх учнів чи студентів у процес їх розуміння, прийняття рішень та обговорення їх наслідків.

В другій половині ХХ ст. концепцію проблемного навчання розвивали А.М. Алексюк, І.Я. Лернер, А.М. Матюшкін, М.І. Махмутов, М.М. Скаткін, В. Оконь та інші, її активно досліджують українські педагоги нового покоління [5]. За визначенням В. Оконя, видатного польського педагога, “проблемне навчання ґрунтується не на передачі готової інформації, а на отриманні учнями певних знань та вмінь шляхом вирішення теоретичних і практичних проблем” [6, с. 222]. Він велику увагу приділяв створенню різноманітних дидактичних

ситуацій, що відповідають особливостям того, кого навчають, його рівню знань та інтелектуальних можливостей.

Російський педагог І.Я. Лернер визначає основну концепцію проблемного навчання: “Проблемне навчання полягає в тому, що в процесі творчого вирішення учнями проблем і проблемних завдань у певній системі відбувається творче засвоєння знань і умінь, оволодіння досвідом творчої діяльності, ... формування суспільної активності високорозвиненої, свідомої особистості” [7, с. 60]. І.Я. Лернер класифікує методи проблемного навчання за рівнем самостійності та активності тих, хто навчається:

- проблемний виклад (створивши проблемну ситуацію, викладач не лише подає остаточне вирішення проблеми, а й демонструє сам процес вирішення);
- частково-пошуковий (викладач планує кроки вирішення проблеми, а учень самостійно її вирішує);
- дослідницький (викладач організовує творчу, пошукову діяльність учня з вирішення нових проблем).

Наведену класифікацію підтримує академік АПН України А.М. Алексюк, додаючи, що кожен із цих методів може виявлятися у словесній, наочній і практичній формах.

М.М. Фіцула наголошує, що проблемне навчання є одним із засобів розвитку активності, самостійності, розкриття розумових здібностей, що ефективно впливає на засвоєння матеріалу, вносить елементи захоплення, вчить долати перешкоди та труднощі. Однак, на відміну від більшості прихильників проблемного навчання, М.М. Фіцула не розглядає його як панацею. Він звертає увагу, що “проблемне навчання потребує тривалого часу на вивчення навчального матеріалу, недостатньо ефективно щодо формування практичних умінь та навичок, дає невисокий результат при засвоєнні нового матеріалу, коли самостійний пошук недоступний учням” [8, с. 457].

М.І. Махмутов вважає, що проблемне навчання – це тип розвивального навчання, який поєднує систематичну самостійну пошукову діяльність учнів з урахуванням цілеспрямованості і принципу проблемності, процес взаємодії викладання й учіння, орієнтований на формування світогляду учнів, пізнавальної діяльності та самостійності, стійких мотивів учіння й розумових, в тому числі творчих здібностей у формі засвоєння ними наукових понять і способів діяльності, детермінованої системи проблемних ситуацій. Проблемне навчання є провідним елементом сучасної системи розвивального навчання, що включає зміст навчальних курсів, різні типи навчання і способи організації навчально-виховного процесу в сучасній школі [9]. Наявність різних визначень проблемного навчання засвідчує складність цього поняття й відсутність єдиного підходу до його розуміння.

Одне із найповніших, на нашу думку, визначень проблемного навчання наводить Г.К. Селевко [10]: це така організація навчального процесу, яка передбачає створення у свідомості учнів під керівництвом вчителя проблемних ситуацій і організацію активної самостійної діяльності їх розв’язання, в результаті чого відбувається творче оволодіння знаннями, уміннями й навичками та розвиток розумових здібностей. Проблемне навчання базується на створенні особливого виду мотивації – проблемної, тому потребує адекватного конструювання дидакти-

чного змісту навчального матеріалу у вигляді ланцюга проблемних ситуацій. Проблемні методи передбачають активну пізнавальну діяльність учнів, яка полягає в пошуку та вирішенні складних питань, що вимагають актуалізації знань, аналізу, уміння бачити за окремими фактами і явищами їх суть та закономірності.

Г.К. Селевко виділяє три види проблемного навчання за змістом проблем, що вирішуються:

– наукова творчість – вирішення наукових проблем, теоретичне дослідження, пошук і відкриття нового правила, закону, доведення;

– практична творчість – розв’язання практичних проблем, пошук правильного способу застосування відомого знання у новій ситуації, конструювання, винахідництво;

– художня творчість – художнє відображення дійсності на основі творчої уяви, яке включає гру, малювання, музику та ін.

Технологічна схема циклу проблемного навчання включає такі етапи:

1) постановка педагогічної (дидактичної) проблемної ситуації, спрямування учнів на її сприйняття, організація виникнення запитання;

2) переведення педагогічної проблемної ситуації у психологічну: стан питання – початок активного пошуку відповіді на нього, усвідомлення сутності суперечності, формулювання невідомого;

3) пошук вирішення проблеми, висунення і перевірка гіпотез;

4) виникнення ідеї вирішення, перехід до рішення, розробка його, утворення нового знання у свідомості учнів;

5) реалізація знайденого рішення у формі матеріального або духовного продукту;

б) моніторинг (контроль) віддалених результатів навчання [4].

Проблема в навчанні – це пізнавана трудність, для подолання якої студенти мають здобути нові знання або докласти інтелектуальних зусиль. Коли ще не існує наукового розв’язання проблеми, вона має об’єктивний характер. Коли, натомість, наукове розв’язання проблеми існує, а лише певна група студентів не знає шляхів його знаходження, то така проблема має суб’єктивний характер і є дидактичною (педагогічною). В.В. Ягупов під поняттям “дидактична проблема” розуміє “...організовану з певною метою, ясно визначену й усвідомлену теоретичну чи практичну трудність чи водночас як першу, так і другу, що потребують розв’язання, вивчення, дослідження” [11, с. 263]. Правильно сформульована дидактична проблема, з одного боку, спирається на знання, якими володіють студенти, а з іншого – допомагає визначенню певних прогалів у системі їх знань та їх усуненню.

М.І. Махмутов під навчальною проблемою розуміє “відображення логіко-психологічної суперечності процесу засвоєння, що визначає напрям розумового пошуку, збуджує інтерес до дослідження суті невідомого й веде до засвоєння нового поняття або нового способу дії” [12, с. 128].

Проблема, що усвідомлюється та приймається студентами до розв’язання, перетворюється на проблемну ситуацію. А.М. Алексюк вирізняє змістовий та психологічний аспекти проблемної ситуації. Змістовий аспект полягає в наявності реальних чи уявних, діалектичних чи формально-логічних суперечностей в основних положеннях змісту навчального матеріалу. Психологічний аспект

пов'язаний із рівнем підготовки, розвитком інтелекту, особливостями мислення окремого студента чи групи студентів.

Під час створення проблемних ситуацій слід використовувати найбільш характерні для навчального процесу суперечності між:

- здобутими раніше знаннями й новими фактами, що руйнують теорію;
- розумінням наукової важливості проблеми та відсутністю теоретичної бази для її розв'язання;
- різноманітністю концепцій та відсутністю надійної теорії для пояснення цих фактів;
- доступністю практичного результату й відсутністю його теоретичного обґрунтування;
- теоретично можливим способом розв'язання проблеми та його практичною недоцільністю;
- великою кількістю фактичних результатів і відсутністю методів їх обробки та аналізу [13, с. 121].

Серед організаційних форм роботи вищого навчального закладу відзначимо лекції, які продовжують відігравати провідну роль у навчальному процесі. В умовах скорочення аудиторних годин лекційні курси зменшуються до мінімуму, і відповідно зростають вимоги до їх проведення. Якісна лекція – це творче спілкування лектора з аудиторією. На нашу думку, саме проблемне навчання включає лекції з максимальним навчальним ефектом. Найважливішими розпізнавальними особливостями лекції проблемного характеру можна вважати такі:

1. Наявність проблемних ситуацій. Розкриття суперечливих тенденцій.
2. Постановка перед аудиторією проблемних запитань.
3. Участь слухачів у вирішенні проблем на лекції (очевидна активність аудиторії, співпереживання, участь у відповідях на запитання, елементи дискусії).
4. Оформлення кінцевих висновків на основі доказового аналізу різних поглядів при вирішенні розглядуваних проблем [14, с. 302].
5. На підставі виконаних теоретичних досліджень і власного практичного досвіду В.М. Манько пропонує таку методика розробки проблемних лекцій із застосуванням інтегрувального поняття [15]:

6. Підібрати і сформулювати інтегрувальне поняття. Це може бути поняття, уже відоме студентам з попередньо вивчених дисциплін (наприклад, загальнонаукових чи загальнотехнічних), або матеріал теми, що поданий з випередженням. В останньому випадку інтегрувальне поняття потрібно добре закріпити в пам'яті студентів.

7. Визначити основні ознаки цього поняття. Таких ознак має бути не більше ніж 4–5, щоб вони могли утримуватися в оперативній пам'яті студентів.

8. Сконструювати зоровий посилювач до інтегрувального поняття. В ньому по можливості повинні в образній формі відобразитися визначені раніше ознаки.

9. Інтегрувальне поняття виконує систематизувальну та інтегрувальну функції у процесі засвоєння нових знань. Але ефективність використання інтегрувального поняття значно посилюється при узгодженні його з проблемним викладом матеріалу. Для цього на основі запропонованого інтегрувального поняття потрібно побудувати систему проблемних завдань.

Структуру проблемної лекції, визначену П. Підкасистим, Л. Фрідманом та М. Гаруновим [13, с. 125], наведено в табл. 1. Вона узгоджується із технологічною схемою циклу проблемного навчання Г.К. Селевка, наведеною вище.

Таблиця 1

Структура проблемної лекції [13, с. 125]

№	Етапи	Цілі	Прийоми та способи лектора
1	Вступ	Оволодіти увагою аудиторії, викликати інтерес	Початок лекції з несподіваної репліки, факту, жартівливого зауваження
2	Постановка	Показати її актуальність, проаналізувати суперечності, часткові проблеми, сформулювати загальну проблему	Звернення до інтересів слухачів, їх потреб, посилення на факти, документи, авторитетні висловлювання, аналіз усталених, але неправильних поглядів
3	Розчленування проблеми на підпроблеми, завдання, питання	Чітко виокремити перелік проблем, завдань, питань, розкрити їх сутності	Обґрунтування логіки розв'язання проблеми, побудова загальної схеми розв'язання проблеми, ідеї, гіпотези, засоби вирішення, можливі результати, наслідки
4	Виклад своєї позиції, підходів, засобів розв'язання	Показати в порівняльному аналізі власні підходи, позиції та інші думки	Обґрунтування доказових суджень, аргументів, використання прийомів критичного аналізу, порівняння
5	Узагальнення, висновки	Сконцентрувати увагу аудиторії на головному, скласти резюме	Твердження, що інтегрує головну ідею, думка, використання найсильнішого аргументу, крилатого вислову. Показ перспективи розвитку подій

Можливості застосування елементів проблемного навчання на лабораторних, практичних і семінарських заняттях більш широкі, ніж на лекціях. Студенти й викладач стають рівноправними партнерами процесу навчання. Формулювання проблеми в основному залишається за викладачем, а ось здійснення інших етапів дій під час вирішення проблемної ситуації виконують уже самі студенти. В цьому випадку роль викладача – керувати загальним ходом вирішення проблемної ситуації і своєчасно надавати потрібні консультації.

Для дослідження технології проблемного навчання застосуємо метод проблемно-резервного аналізу SPOT, який полягає “у виокремленні пріоритетних проблем, зіставленні сильних і слабких сторін аналізованих технологій, труднощів і небезпек, які можуть виникнути під час введення інновацій у діяльність школи, пошуку зовнішніх і внутрішніх резервів” [10, с. 91]. Аббревіатура “SPOT” складається з перших літер слів, які висвітлюють сутність цього методу: S (Satisfaction) – сильні сторони, плюси; P (Problems) – труднощі, слабкі сторони, мінуси; O (Opportunities) – шанси, резерви, шляхи вирішення проблем у майбутньому; T (Threats) – загрози, ризики, небезпеки, що можуть виникнути в майбутньому. Хронологічно метод SPOT оцінює технологію у двох аспектах: SP – те, що ми маємо зараз, OT – те, що можемо отримати у майбутньому, тобто виконує певну прогностичну функцію.

Отже, з метою визначення реального ефекту впровадження технології проблемного навчання у ВНЗ, а також певного прогнозу на майбутнє застосуємо метод проблемно-резервного аналізу й наведемо його результати у вигляді таблиці (табл. 2). На наш погляд, переваг у проблемного навчання (лівий стовпчик) значно більше, ніж негативних сторін (правий стовпчик таблиці).

Погоджуємося із твердженнями російського педагога Т.А. Прищепи, автора проблемної технології “Альтернатива”, яка визначає основні психологічні переваги проблемного навчання:

- розвиток навичок конструктивного, впорядкованого, структурованого мислення;
- посилення компонента усвідомленого ставлення до життєвих ситуацій, до власної точки зору;
- виховання культури обміну думками, вільної від агресивної напористості;
- розвиток здатності бачити емоції, почуття (не тільки свої, але й інших людей);
- формування розуміння того, що існують складні ситуації, коли одна людина не здатна охопити всі аспекти проблеми, насамперед, через демонстрацію багатоваріантності можливих рішень [16].

Таблиця 2

Проблемно-резервний аналіз технології проблемного навчання

Satisfaction – сильні сторони, плюси:	Problems – труднощі, слабкі сторони, мінуси:
<ul style="list-style-type: none"> - активна пізнавальна діяльність студентів, яка полягає в пошуку та вирішенні складних питань; - актуалізація знань, аналіз, уміння бачити за окремими фактами і явищами їх суть та закономірності; - творче засвоєння знань і вмінь, оволодіння досвідом творчої діяльності; - формування суспільної активності високо-розвиненої, свідомої особистості; - демократичні відносини між викладачами та студентами; - розвиток креативності як студентів, так і викладачів 	<ul style="list-style-type: none"> - недостатньо ефективно для студентів із низьким базовим рівнем знань; - дає невисокий результат при засвоєнні нового матеріалу, коли самостійний пошук недоступний; - проблемне навчання потребує тривалого часу на підготовку навчального матеріалу; - виняткове значення мають особистісний підхід і майстерність викладача
Opportunities – шанси, резерви, шляхи вирішення проблем у майбутньому:	Threats – загрози, ризики, небезпеки, що можуть виникнути в майбутньому:
<ul style="list-style-type: none"> - зміни в суспільному житті і в освіті зокрема викликають невдоволення традиційними методами навчання як у студентів, так і у викладачів, тому актуальними стають інноваційні технології; - навчившись вирішувати проблеми навчальні, студенти готуються до проблем реального життя та професійної діяльності; - проблемне навчання стимулює розвиток критичного ставлення до дійсності, формує здатність людини приймати обґрунтовані рішення в нестандартних ситуаціях; - проблемне навчання як інноваційна технологія сприятиме входженню ВНЗ України у світовий освітній простір 	<ul style="list-style-type: none"> - захоплення “пошуком проблем” може призвести до зниження теоретичного рівня навчального матеріалу та рівня знань студентів; частина студентів може не сприймати дану технологію внаслідок інтелектуальних чи психологічних особливостей, що може призвести до негативних результатів навчання; низька педагогічна майстерність викладачів може призвести до формального використання проблемного навчання і, як наслідок, відсутності позитивних результатів його впровадження

Висновки. Особливістю та перевагою проблемного навчання є те, що воно змінює мотивацію пізнавальної діяльності: провідними стають пізнавально-спонукальні (інтелектуальні) мотиви. Інтерес до навчання виникає у зв'язку з проблемою й розгортається у процесі розумової праці, пов'язаної з пошуками та знаходженням рішення. На цих засадах виникає внутрішня зацікавленість, що перетворюється на чинник активізації навчального процесу та ефективності навчання.

Надзвичайно важливою перевагою проблемного навчання, на наш погляд, є те, що воно сприяє формуванню творчого професійного світогляду майбутніх фахівців, умінь самостійного осмислення як явищ природи, виробничих і технологічних процесів, які вивчаються в навчальному закладі, так і взагалі явищ навколишнього світу. Проблемне навчання формує здатність людини приймати обґрунтовані рішення в нестандартних ситуаціях.

Для успішної реалізації технології проблемного навчання необхідні:

- побудова оптимальної системи проблемних ситуацій і засобів їх створення (усних, письмових, мультимедіазасобів);
- відбір та використання актуальних, вагомих проблем;
- врахування особливостей проблемних ситуацій у різних видах навчальної роботи;
- виключне значення мають особистісний підхід і майстерність викладача, здатна викликати активну пізнавальну діяльність студентів.

Опрацювання цих аспектів буде предметом подальших досліджень.

Література

1. Словник іншомовних слів / за ред. О.І. Мельничука. – К. : УРЕ, 1977. – 776 с.
2. Янц Н.Д. Генеза ідеї проблемного навчання у педагогічній науці / Н.Д. Янц // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту. – 2007. – № 9. – С. 135–138.
3. Кулик О.М. Концепція прагматизму Джона Д'юї та її втілення в освітньому процесі: критичний аналіз / О.М. Кулик // Проблеми освіти : наук. зб. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2008. – Вип. 54. – С. 70–75.
4. 40 тысяч вопросов и одно “ага”. Проблемное обучение // Учительская газета. – 2005. – № 39 (10068).
5. Голубева М.О. Порівняльний аналіз проблемного навчання та методу випадків і ситуацій / М.О. Голубева, В.В. Єгорова // Наукові записки НаУКМА: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2004. – Т. 33. – С. 7–12.
6. Оконь В. Введение в общую дидактику / Винцент Оконь ; пер. с польс. Л.Г. Кашкуревича, Н.Г. Горинаю. – М. : Высш. Шк., 1990. – 382 с.
7. Лернер И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
8. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – К. : Академія, 2001. – 528 с.
9. Махмутов М.И. Принцип проблемности в обучении / М.И. Махмутов // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 30–36.
10. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
11. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
12. Махмутов М.И. Проблемное обучение / М.И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с.
13. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

14. Манько В.М. Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва : дис... докт. пед. наук : 13.00.04 / Національний аграрний університет / В.М. Манько. – К., 2005. – 486 с.

15. Манько В.М. Новий підхід до проведення проблемних лекцій / В.М. Манько // Наука і сучасність : зб. наукових праць Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – Вип. 1. – Ч. 1. – С. 53–60.

16. Прищепа Т.А. Педагогическая технология “Альтернатива” в проблемном обучении [Електронний ресурс] / Т.А. Прищепа // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2005. – 20 мая. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0520-01.htm>.

ГУРІНЕНКО І.Ю.

СУТНІСТЬ ТЕРМІНА “МЕДІА-ЗАСОБИ НАВЧАННЯ”

Сприймаючи виклики часу, сучасна освітня система реагує змінами та нововведеннями. Дедалі більшої популярності серед вітчизняних педагогів набувають інноваційні методи навчання, ведеться пошук нових форм та методів взаємодії суб'єктів навчального процесу, переглядається зміст традиційних навчальних предметів і вводяться до навчальних планів загальноосвітньої та вищої школи нові дисципліни. Одним з подібних нововведень на ниві вітчизняної педагогіки є медіаосвіта.

Навчання на матеріалі та за допомогою засобів масової інформації стало галуззю знань та сферою зацікавлень українських науковців відносно нещодавно. Утім, уже відразу стало очевидним, що розробка проблемних питань медіаосвіти – завдання практичного значення, адже її мета – безпосередня підготовка юного покоління до життя в інформаційному суспільстві, а саме: “опанування способів “грамотного” читання медіа-текстів; набуття здатності до сприймання та аргументованого оцінювання інформації; розвиток самостійності суджень і критичного мислення; використання знань і вмінь, набутих під час навчання, у процесі як сприймання та аналізу інформації, так і її цілеспрямованого пошуку та самостійного продукування, тобто створення медіа-текстів” [1, с. 475].

Ідеї медіаосвіти широко популяризуються в науковій вітчизняній літературі останніх років, зокрема обґрунтовуються доцільність уведення медіа орієнтованих дисциплін до навчальних планів, їхні мета та завдання (Г. Оникович, Б. Потятиник, І. Чемерис та ін.). Використання матеріалів засобів масової інформації в навчальному процесі перебувало в центрі наукових інтересів Н. Кирилової, Є. Міллер, А. Онкович, Н. Саєнко, О. Сербенської, В. Усатої, Ю. Усова, О. Федорова та ін. Розкриваючи зміст медіаосвіти в загальноосвітній та вищій школі, спершу автори говорили про виокремлений компонент загальноосвітньої підготовки: ... “сьогодні дедалі більшого розмаху набуває ширше розуміння медіа-освіти – як довгострокової просвітницької діяльності, складової системи неперервної освіти, навчання особистості протягом усього життя” [1, с. 475].

Однак недостатньо, на наш погляд, розроблені питання, які безпосередньо стосуються методики викладання медіа орієнтованих дисциплін у середній та вищій школі. Зокрема, не з'ясовано дидактичні принципи та умови використання матеріалів засобів масової інформації в навчальному процесі, не класифіковано їх види, не сформульовано вимоги до змісту медіа-засобів навчання. Зрештою, не визначено сам термін – “медіа-засоби навчання”.

Мета статті – розкрити сутність терміна “медіа-засоби навчання” та обґрунтувати його значення в педагогічному процесі навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Термін “медіа-засоби навчання” синкретичний (поєднує різнорідні, не споріднені між собою за значенням частини), тобто з нього виокремлюємо такі складові: “засоби навчання” та “медіа” (засоби масової інформації).

На основі аналізу наукових джерел констатуємо, що у більшості запропонованих визначень термінів “засоби навчання” (або “педагогічні засоби навчання”) та “засоби масової інформації” (або “мас-медіа”, “медіа”) суттєвих розбіжностей не існує, скоріше, навпаки, кожне наступне тлумачення уточнює попереднє, подекуди дублюючи одне одного.

Так, Н. Якса визначає педагогічні засоби як матеріальні об’єкти та предмети духовної культури, які призначені для організації й здійснення педагогічного процесу з метою розвитку учнів [13, с. 161], а мас-медіа називає засобами масової інформації (ЗМІ): преса, кіно, телебачення, аудіо- та відеокасети, плакати та ін. [13, с. 84].

Ю. Жук засобами навчання називає будь-які засоби, прилади, обладнання та устаткування, що використовуються для передачі інформації в процесі навчання. Окрім того, він пропонує під засобами навчання розуміти природні та/або штучні, спеціально створені об’єкти, які формують навчальне середовище та беруть участь у навчальній діяльності, виконуючи при цьому навчальну, виховну та розвивальну функції. Засоби навчання формують матеріальну та інформаційну складові навчального середовища, впливають на діяльність суб’єктів навчання й організацію дидактичного процесу, створюють умови для забезпечення можливості досягнення конкретних, заздалегідь сформульованих цілей навчання, які можуть характеризувати якість дидактичного процесу [3, с. 313–314].

В іншому визначенні, запропонованому “Педагогічним енциклопедичним словником”, знаходимо деякі уточнення, а саме: засоби навчання – обов’язкові елементи оснащення кабінетів та їхньої інформаційної предметної сфери, а також важливий компонент навчально-матеріальної бази шкіл різних типів та рівнів. Там само у словниковій статті читаємо: “... до засобів навчання включають різноманітні матеріальні об’єкти, в тому числі штучно створенні та залучені до навчального процесу як носії навчальної інформації та інструменти діяльності педагога та учнів. Терміну “засоби навчання” відповідають еквіваленти “навчальне обладнання”, “наочні та навчальні засоби”, “дидактичні засоби”. До цієї ж групи зараховують засоби нових інформаційних технологій, комп’ютери, комп’ютерні мережі, інтерактивне відео, засоби медіаосвіти, навчальне обладнання на базі електронної техніки” [8, с. 278].

А. Коджаспиров та Г. Коджаспирова називають педагогічними засобами “матеріальні об’єкти і предмети духовної культури, призначені для організації й здійснення педагогічного процесу та виконання функції розвитку учнів, предметну підтримку педагогічного процесу, а також різноманітну діяльність, до якої включаються вихованці: праця, гра, навчання, спілкування, пізнання” [4, с. 142].

Уточнивши значення слова “засоби” за сучасним тлумачним словником української мови, з’ясуємо, що засобами прийнято називати “якусь спеціальну дію, що дає можливість здійснити що-небудь, досягти чогось; те, що слугує знаряддям у якій-небудь дії, справі; механізми, пристрої тощо, необхідні для здійснення чого-небудь, для якоїсь діяльності” [11].

Теоретичний аналіз розуміння сутності поняття “засоби навчання” дає нам підстави зробити висновок про те, що такими прийнято називати об’єкти матеріальної та нематеріальної дійсності, які спеціально створені або адаптовані відповідно до аудиторії й вимог навчального процесу та використовуються з метою його якісної організації. Засоби навчання безпосередньо пов’язані з усіма учасниками навчального процесу, а визначення мети їх використання полягає в педагогічних завданнях, які постають у конкретних ситуаціях та визначаються спеціально щодо кожного з конкретних засобів або групи засобів.

Щодо тлумачень значення частини слова “медіа” дослідники одностайні. Джеймс Лалл визначає мас-медіа (з англ. *mass-media, media* – засоби масової інформації) як комунікаційні галузі та технології, що включають пресу, радіо, телебачення, кіно. Термін “масовий” означає здатність засобів масової інформації доводити свої повідомлення до величезної кількості людей на великих територіальних просторах [5, с. 244].

Частина слова “мас” (від лат. *mass* – жмут, груда, шматок, маса) вказує на орієнтацію засобів комунікації на аудиторію, виокремлення якої допускає певну похибку. Наприклад, журналісти служби новин у поданні матеріалу керуються критерієм доступності – їхні повідомлення повинні зрозуміти однаковою мірою всі, хто ними зацікавиться, незалежно від віку, статті, професії, національності тощо. Таким чином, виникає поняття “масовості”: інформація орієнтована не на окрему людину чи обмежену групу, а на велику кількість географічно розосереджених людей, розмиваючи кордони регіонів, держав, національні ознаки, соціальні інститути, у найгіршому випадку – знеособлюючи людей.

О. Баришполець розглядає мас-медіа як засоби поширення соціокультурної інформації, розрахованої на масового споживача. Відмінною особливістю його тлумачення є те, що дослідник до мас-медіа схильний зараховувати театр, цирк, живопис, графіку, дизайн, народне свято, карнавал тощо. Як системи масової комунікації, зазначає науковець, вони мають усі ознаки соціального інституту, що генерує процеси соціальної диференціації та соціальної інтеграції, цементує цілісність людських спільнот і суспільства загалом [1, с. 474–475].

Ми також погоджуємося з визначенням, відповідно до якого “засоби масової інформації – це соціальні інститути (преса, книжкові видавництва, агентства друку, радіо, телебачення, тощо), що забезпечують збір, обробку й поширення інформації у масовому масштабі. Масова інформація призначена для кількісно великої, звичайно географічно розосередженої аудиторії, і визначається швидкістю і регулярністю поширення, практично одночасністю споживання, опосередкованим певною мірою стереотипним характером, її поширенням – невід’ємна частина масового духовного спілкування людей, яке виникло на певному етапі розвитку людства на додаток до безпосереднього міжособистісного спілкування” [10, с. 81].

З метою детальнішого уточнення звертаємося до Словника іншомовних слів, в якому читаємо таке: “мас-медіа (*англ. mass media*) – преса, телебачення, радіо, кіно та інші засоби поширення інформації” [9, с. 410]. Тлумачний словник української мови подає аналогічне трактування мас-медіа й визначає термін як “засоби масової інформації” [11, с. 511]. Остаточної певності в розумінні цього поняття додають статті сучасних перекладних словників: “mass media – засоби масової інформації” [2, с. 577]; “(the) media – засоби масової інформації” [7, с. 449].

Як бачимо, “медіа” як частина слова слугує для означення соціального інституту – засобів масової інформації, а тому її використання як самостійного змістового компонента, за прикладом сучасних мовознавців, цілком виправдане.

Ми визначаємо термін “медіа-засоби навчання” як групу матеріальних об’єктів, спеціально створених або відібраних з оприлюднених у засобах масової інформації матеріалів, призначених для використання в навчально-виховному процесі. До медіа-засобів навчання зараховуємо газетні та журнальні публікації, аудіовізуальні матеріали (відео, фото, записи теле- та радіоєфірів), кінофільми, матеріали Інтернет-сайтів та агітаційно-пропагандистську продукцію (листівки, плакати тощо).

Медіа-засоби навчання – це похідна від засобів масової інформації. Принципова різниця між ними полягає в тому, що медіа-засобами навчання можуть бути ті матеріали, виділені із загального інформаційного потоку, які спеціально підібрані педагогом відповідно до конкретних навчальних потреб, на які покладаються певні дидактичні завдання та результат роботи з ними, на відміну від засобів масової інформації, які, власне, і є цим потоком, з якого виокремлюються потрібні медіа-тексти.

Медіа-тексти – це стилістично довершені, ідейно скомпоновані, наділені ідеєю та метою, оприлюднені, тобто опубліковані або озвучені засобами масової інформації, тексти. Медіа-тексти поділяються відповідно до способу вираження на вербальні, аудіо- та аудіовізуальні (газетні та журнальні статті, сюжети, радіоповідомлення тощо). Саме медіа-тексти слугують первинним (будівельним) матеріалом для створення медіа-засобів навчання.

Медіа-засоби навчання використовують педагоги як носії навчальної та виховної інформації, за допомогою яких здійснюється взаємодія об’єктів у процесі навчальної діяльності. Умовно медіа-засоби навчання ми поділяємо на аудіовербальні (радіо), аудіовізуальні (телебачення, кіно), вербально-візуальні (преса, інші видання). В основу такого поділу нами покладено спосіб доведення інформації – зоровий (візуальний), звуковий (аудіо), вербальний (словесний).

Ю. Усов, палкий прихильник кіно як педагогічного засобу, довів силу впливу кіноматорграфу як розвивального навчального засобу. Він вказав на роль кіно у формуванні естетичного світогляду, розвитку мистецьких здібностей, дослідник помітив, що під час роботи над створенням власних фільмів (навіть фотографії) учні стають пильнішими до навколишньої дійсності, тонше сприймають реальність. Саме спираючись на ці висновки, Ю. Усов довів потребу та доцільність використання кінофільмів у навчально-виховному процесі [12]. Розглядаючи засоби масової інформації з точки зору перспективності використання педагогами в цілому, важливо визнати, що, на відміну від художніх фільмів, вони ма-

ють на меті не лише виховання загальнолюдських, морально-етичних цінностей, почуття прекрасного, а й слугують відображенням соціального, економічного та політичного поступу людства. Зрозуміло, що медіа-повідомлення переважно походять з ділового світу дорослих, а отже, наділені відповідним раціоналістичним характером. Тому матеріали, взяті із засобів масової інформації, будуть вагомим чинником соціалізації особи, розвитку пізнавальних інтересів, способом фокусування уваги на життєвих знаннях, нарешті, способом підготовки до життя в суспільстві, з якого походять запропоновані медіа-тексти.

Матеріали засобів масової інформації, спеціально відібрані відповідно до віку та психофізіологічного стану аудиторії, можуть використовуватися з метою гуманізації та гуманітаризації освіти. Медіа-засоби навчання, за умови вмілого та раціонального використання, можуть стати інструментом формування історичного, культурного та соціального самоусвідомлення.

Доцільність та можливість використання засобів масової інформації в навчальному процесі визначається їхніми особливостями впливу та сприйняття: впливаючи на максимально велику кількість сенсорних систем людського організму, повідомлення, що доносяться до аудиторії, сприймаються повністю або частково та впливають на свідомість, поведінку, почуття, думки. Детальний опис механізмів таких процесів нині є об'єктом пильного зацікавлення психологів, журналістів, політологів та соціологів. Ми, спираючись на останні публікації в цій галузі та знехтувавши деталізацією на цьому етапі нашого дослідження, беремо модель взаємодії аудиторії із засобами масової інформації в загальному вигляді і вважаємо факт такої взаємодії вже доведеним. Саме виходячи із цього, ми схильні пояснювати ту обставину, що документальні та художні фільми стали широко популярними виховними засобами. Щоправда, здебільшого для цього використовують фільми та програми, виготовлені зарубіжними компаніями, а не українськими, однак ефект від них неабиякий, підтвердження чому – їхня популярність, адже педагоги-вихователі за можливості завжди демонструють учням документальні стрічки, в яких зібрані свідчення очевидців (програми щодо безпеки життєдіяльності), проілюстровані певні явища або процеси (профілактика шкідливих звичок, ранніх абортів, цукрового діабету тощо), визначні місця та пам'ятки (програми культурологічного, етнографічного, історичного циклів) тощо.

Успіх навчальних програм та фільмів в учнівсько-студентській аудиторії пояснюється, на наш погляд, кількома причинами. По-перше, такі фільми характеризуються певним плюралізмом: різнобічність у висвітленні одного й того самого питання досягається тим, що інформація йде не від одного конкретного знайомого джерела (вихователя), а кількох (інтерв'ю кількох спеціалістів, з якими учні або студенти не мали змоги поспілкуватися раніше), свідків або безпосередніх учасників тих чи інших подій. По-друге, відтворення живих образів проектує ефект реальності, переносячи глядача в епіцентр події, що, в свою чергу, зумовлює емотивний процес, якого домагаються вихователі. По-третє, набувши в сучасних умовах ваги соціального інституту та певної влади (мас-медіа називають "четвертою владою", а свободу слова – ознакою демократії), журналісти стали авторитетом у тлумаченні суспільно значущих подій та явищ. Такої ж думки дотримується О. Баришполець, звертаючи увагу на зне-

особленість повідомлень засобів масової інформації, надіндивідуального відправлення, через що вони сприймаються як втілення певної суспільної інстанції, що підвищує і їх впливовість. Пояснення цього дослідник знаходить у походженні повідомлень мас-медіа – вони “виходять, як правило, не від якоїсь однієї людини (безпосереднього відправника), а від так званого сукупного комунікатора, і утворюють певний сукупний текст, що споживається сукупним реципієнтом – масовою аудиторією” [1, с. 474].

Утім, між спеціально створеними аудіовізуальними матеріалами для навчально-виховного процесу та оригінальними матеріалами, взятими із засобів масової інформації, існує суттєва розбіжність, яку слід враховувати під час їх використання в навчальному процесі. Журналісти, створюючи повідомлення й випускаючи його, та кіновиробництво, насамперед, орієнтуються на свою масову аудиторію, на відміну від навчальних фільмів та програм, які від самого початку орієнтовані на просвітницьку мету. Тому перед використанням у навчально-виховному процесі такі матеріали мають бути ретельно відібраними, проаналізованими, за потреби адаптованими, а під час їх опрацювання – обов’язково супроводжуватися критичними поясненнями. Перед тим, як вдатися до медіа-засобів навчання аудиторії, треба пояснити мету та завдання такого виду діяльності, окреслити результати роботи в перспективі. Це важливо не лише для якості навчального процесу: така тактика покликана мінімізувати можливі негативні впливи запропонованих матеріалів, позаяк, на нашу думку, нереально виключити таку можливість цілковито: ризик все одно існуватиме.

Матеріали, оприлюднені в засобах масової інформації, у навчальному процесі виконують роль наочного матеріалу та нерідко стають яскравими доказами теорії, наприклад, під час вивчення історії, дисциплін природничого циклу, критичні публікації рекомендують для поглиблення знань у вищій школі, газетні статті широко застосовують мовники під час вивчення стилістики.

Г. Оникович, обґрунтовуючи ідеї пресодидактики, зазначала: “Засоби журналістики легко вписуються в концепцію культурної грамотності, ... саме культурна грамотність дає змогу правильно інтерпретувати ті явища, котрі з’являються у ЗМІ, пропонувані різними каналами для розширення образно-емоційної пам’яті й тому особливо ефективні як засоби духовного спілкування між людьми, для обміну ідеями, уявленнями, почуттями у реальній ситуації спілкування” [7, с. 51]. Зі спостережень дослідниці, “залучення до навчального процесу галузевих видань збагачує студентів знаннями з майбутньої спеціальності, активізує термінологічну лексику з фаху” [7, с. 55].

Медіа-засоби навчання наділені значним навчально-виховним потенціалом, який ще недостатньо вивчений, а тому, на наш погляд, не використовується в сучасній школі повним обсягом. Ефективність використання матеріалів засобів масової інформації в освітніх закладах стане можливою за умови врахування типології засобів масової інформації, способу передачі повідомлення (звуковим, зоровим, словесним, змішаним) та прогнозування можливого впливу на аудиторію.

Висновки. На основі проведеного нами теоретичного аналізу пропонуємо медіа-засоби навчання визначати як групу матеріальних об’єктів, спеціально створених або відібраних з продукції засобів масової інформації (преси, радіо,

телебачення, кіно, Інтернету тощо), призначених для використання в навчальному процесі для розвитку свідомого критичного сприймання інформації, самостійних міркувань, формування вмінь та навичок, набутих під час навчання, у процесі сприймання й аналізу інформації, її цілеспрямованого пошуку, самостійного створення медіа-текстів. У цьому тлумаченні не конкретизовано мету та завдання, які повинні ставити перед собою педагоги у процесі використання медіа-засобів навчання. Отже, подальшого дослідження потребує уточнення мети та завдань застосування медіа-засобів навчання.

Література

1. Баришполець О. Мас-медіа / О. Баришполець // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 474–476.
2. Большой русско-английский словарь: с приложением кратких сведений по английской грамматике и орфоэпии / сост. А.И. Смирницким; [сост. Морозов С.М. и др.]. – 28-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз. : Медиа, 2006. – 727 с.
3. Жук Ю. Засоби навчання / Ю. Жук // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 474–476.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – 176 с.
5. Лалл Дж. Медіа, комунікації, культура: глобальний підхід / Дж. Лалл; [пер. з англ. О. Грищенко; ред. О. Гончаренко, Н. Гриценко]. – К. : К.І.С., 2002. – 264 с.
6. Мюллер В.К. Новый англо-русский словарь / В.К. Мюллер, В.А. Каплан и др. – 7-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 2000. – 880 с.
7. Онкович Г. Читаймо газету разом! Частина І. Пресодидактика : навч. посіб. / Г. Онкович. – К. : ІСДО, 1993. – 60 с.
8. Педагогический энциклопедический словарь / [ред. Б.М. Бим-Бад и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
9. Словник іншомовних слів / [уклад. Л.І. Нечволод]. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2008. – 768 с.
10. Соціолого-педагогічний словник / [ред.-упоряд. В.В. Радул]. – К. : ЕксОБ, 2004. – 304 с.
11. Тлумачний словник української мови: понад 12500 статей (близько 40 000 слів) / [ред.-упор. В. Калашника]. – 2-ге вид., випр. і доп. – Х. : Прапор, 2006. – 992 с.
12. Усов Ю.Н. В мире экранных искусств / Ю.Н. Усов. – М. : SVR-Аргус, 1995. – 224 с.
13. Якса Н.В. Социально-педагогический словарь / Н.В. Якса. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2007. – 192 с.

ДЕМЧЕНКО Д.І.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ЗНАТЬ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЮРИДИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Інтернаціоналізація суспільного життя робить іноземну мову необхідністю. Вона стає дієвим чинником соціально-економічного, науково-технічного й загальнокультурного прогресу суспільства, що підвищує статус іноземної мови як галузі освіти. У зв'язку із цим предмет “Іноземна мова” в системі вищої професійної освіти посідає сьогодні відповідне своєму призначенню місце серед інших дисциплін. Поступово змінюється ставлення до неї як до другорядного предмета, оскільки:

– вона слугує ефективним фактором гуманізації освіти. Іноземна мова розглядається не тільки як засіб гуманітаризації, що впливає на розвиток особистості того, кого навчають, а і як частина його професійної підготовки;

– неможливо правильно висловити свою думку, не осмисливши самі факти дійсності, предмети і явища, про які йде мова. Отже, заняття з іноземної мови сприяють розвитку мислення;

– вивчення іноземної мови розвиває й логічне мислення, оскільки мова відображає логічність і системність нашого усвідомлення матеріального світу;

– навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах виробляє в студентів вміння правильно та грамотно передавати свої думки рідною мовою, запобігає й сприяє подоланню професійної недорікуватості;

– на заняттях з іноземної мови студенти знайомляться з: культурою країни, мову якої вони вивчають; її побутом, звичаями, вдачами, етикою народу; загальнолюдськими цінностями;

– вивчення іноземної мови дає змогу ознайомитися з культурою письмового спілкування. Знання майбутніх молодих фахівців збагачують і переклад наукової статті, і складання реферату чи анотації;

– завдяки знанню іноземних мов фахівець-випускник вищого навчального закладу здобуває інформацію про розвиток своєї галузі професійної діяльності за кордоном, повноцінно бере участь у науково-технічній творчості, забезпечує відповідність результатів своєї праці рівню світових стандартів;

– значущість для майбутнього фахівця різних умінь у галузі іноземної мови визначається необхідністю читати й перекладати спеціальну літературу, вміти вивчати та систематизувати матеріали про професійну діяльність, уможлиблює ділове листування іноземною мовою, проведення діалогів з ділових тем тощо;

– поступово студенти набувають вміння самостійно працювати з інформацією, що відіграє важливу роль у професійній діяльності;

– індивідуалізація навчання іноземних мов, формування в майбутніх фахівців вміння самостійно одержувати необхідні знання з цього предмета, вміння застосовувати й оновлювати їх змушує по-новому осмислити процес навчання в цілому, відібрати найбільш раціональні і прийнятні з існуючих методик, удосконалювати окремі прийоми.

Теоретичне обґрунтування необхідності вивчення іноземної мови в системі професійної освіти у вищих юридичних навчальних закладах продиктовано низкою міркувань. Вивчення іноземної мови набуло значення професійної необхідності. Незнання іноземної мови, а також невміння нею користуватися є важливою причиною як відставання в науці й техніці, так і сповільненої інтеграції України у всесвітню економічну систему. Необхідним виявляється включення іноземної мови в спеціальну підготовку майбутніх спеціалістів, тобто поєднання системи мови із системою потенційної професійної діяльності спеціаліста.

Мета статті – розкрити особливості формування знань іноземних мов у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця юридичної галузі.

Починаючи з 1985 р., коли держава почала активно проводити політику стосовно світового співтовариства, підвищений інтерес до іноземних мов став однією з характерних рис громадського життя. Статус іноземної мови як засобу спілкування стимулює потужний рух суспільства назустріч новим формам і моделям її навчання як предмета.

Останнім часом виникла велика суспільна потреба в навчанні іноземних мов дорослого контингенту. У зв'язку із цим відкриваються курси мови для спеціальних цілей, розробляються і використовуються сучасні методики й технічні засоби. Організуються й проводяться спеціальні конференції, присвячені проблемам лінгводидактики мови для бізнесу, педагогіки, юриспруденції, медицини тощо.

Загальна мовна політика в стратегічному плані спрямована на встановлення миру та взаємодії між народами. До особливостей сучасної мовної політики можна віднести:

- її націленість на реалізацію рішень, постанов, програм щодо мовної політики в цілому;
- врахування інтересів широких верств суспільства;
- відображення суспільних потреб стосовно мов.

Мовна політика в галузі іноземних мов впливає на якість усієї освіти в цілому, оскільки йдеться про такі категорії, як здатність до міжкультурного спілкування і взаємодії, до пізнання своєї або чужої дійсності; уміння виражати свої думки й розуміти думки інших, у тому числі представників інших соціумів тощо.

Випускники вищого юридичного навчального закладу готуються до життя в умовах ринкового господарства, діалогу культур і народів, міжнаціонального спілкування, нової релігійності, підвищеної ролі приватного життя. Адаптація до цих умов вимагає від майбутніх фахівців юридичної галузі практичного володіння мовами світу, навичками спілкування, знання релігійних свят, народних звичаїв та спроможності інтеграції особистості в систему світових та національних культур. Отже, у студента має бути сформована здатність сприймати й розуміти цю культуру в широкому значенні, інтерпретувати та засвоювати її, тобто взаємодіяти з навколишнім світом. У цьому випадку йдеться про розвиток такого феномену, як “мовна особистість студента”, основні елементи якої на певному рівні її структури вибудовуються в систему, відображаючи картину світу.

Мовна особистість – універсальна категорія, яка має вихід на такі якості особистості індивіда, як творчість, самостійність, здатність будувати взаємодію та взаєморозуміння з партнерами по спілкуванню, залучатися до сучасних світових процесів розвитку цивілізації, удосконалення людського суспільства. Як зазначає Л. Паламар, “мовна особистість – це унікальне явище, яке вміщує інтелектуальні якості, моральні якості, мистецтво спілкування з іншими людьми, природні здібності до вивчення мови тощо” [5, с. 10]. На думку І. Халєєвої, “говорячи про “мовну особистість”, ми так або інакше торкаємось категорії “світобачення” та інших орієнтацій, що є складниками мотиваційного рівня. Однак одночасно в особистості формується здатність розуміти, впізнавати, оцінювати “світоглядні” орієнтації культурних комунікантів на основі створених ними текстів” [6, с. 120–127].

Отже, іноземна мова у вищому навчальному закладі, що розглядається як засіб професійного зростання й підвищення творчої активності майбутніх фахівців, підвищення рівня загальної культури представників юридичної галузі є необхідним компонентом професійної освіти. Тому в сучасній системі вищої освіти в Україні дисципліна “Іноземна мова” у курсі немовних спеціальностей є однією з найважливіших. Принципово нові підходи та вимоги до її викладання

зумовлені докорінними змінами в системі освіти в цілому й у вищій професійній освіті зокрема. Суспільство висуває нове соціальне замовлення – сучасності потрібні спеціалісти, які володіють іноземною мовою на достатньому рівні. Крім того, змінилися особисті інтереси й вимоги студентів немовних спеціальностей – вони відчують необхідність в практичних знаннях з іноземної мови. Не випадково під час вибору додаткової освіти більшість студентів віддає перевагу іноземним мовам поряд з правовими та економічними знаннями.

Іноземна мова як навчальний предмет у немовному вищому навчальному закладі виконує практично всі функції загальноосвітньої та соціокультурної підготовки студентів, що має велике виховне значення. Вивчення іноземної мови сприяє також розвитку пізнавальних і творчих функцій психіки. Розвиваються дуже важливі для майбутнього юриста інтелектуальні функції аналізу та синтезу, узагальнення, абстрактне мислення [3]. Іноземна мова є “загально визнаним засобом міжкультурної комунікації, ефективним важелем розвитку освітнього й культурного потенціалу, інтелектуальних здібностей сучасної людини” [3, с. 213–14].

Аналіз різних підходів до проблеми викладання іноземної мови в сучасній системі вищої юридичної освіти засвідчив, що вміння спілкуватися іноземною мовою в галузі своєї спеціалізації, підтримувати комунікацію іноземною мовою з урахуванням специфіки іншомовної культури є невід’ємним компонентом підготовки компетентного фахівця.

Навчання студентів немовних спеціальностей іноземної мови має свою специфіку як стосовно цілей навчання, так і стосовно вибору методів та прийомів роботи. Провідним напрямом в оволодінні іноземною мовою є здобуття тими, хто навчається, такого рівня комунікативної компетенції, який дав би змогу користуватися іноземною мовою в певній галузі професійної діяльності.

Мета навчання іноземної мови в процесі професійної підготовки майбутніх представників юридичної професії полягає в тому, щоб допомогти людині, яка навчається, стати “дієздатною з іноземної мови за її фахом” [1, с. 11]. Під мовною дієздатністю за фахом науковці розуміють “здатність людини, яка навчається, одержувати відповідну інформацію іншою мовою і здатність порозумітися іноземною мовою” [1, с. 11], що передбачає спроможність одержувати максимум інформації, використовуючи свої мовні засоби і творчі стратегії, однозначно й досить компетентно висловити свою думку засобами іноземної мови.

Проте, як наголошують дослідники та засвідчує власний досвід викладацької діяльності у вищому юридичному навчальному закладі, на практиці часто спостерігається розбіжність між змістом професійного навчання та основними характеристиками навчання іноземних мов. Викладання іноземної мови відокремлено від навчання професійної діяльності студента, а включення в методичні посібники текстів з професійної тематики можна вважати лише зовнішньою реалізацією принципу зв’язку мовного і професійного навчання.

У зв’язку із цим постає питання про навчання студентів іноземної мови для спеціальних цілей або професійно спрямованої іноземної мови з метою формування вмінь професійного іншомовного спілкування сучасного спеціаліста, вирішенню якого присвячено низку досліджень і публікацій. У них розглянуто зміст професійно спрямованого навчання іноземної мови на різних етапах у не-

мовному ВНЗ, визначено нові тенденції формування вмінь іншомовного спілкування, висвітлено соціокультурний аспект та психолого-методичні проблеми, запропоновано методику застосування матеріалів першоджерел. Проведений аналіз досліджень з проблеми дає підстави стверджувати, що в основному розглядаються загальні питання, пов'язані з формуванням комунікативної компетенції майбутнього фахівця з метою професійного спілкування.

Слід відзначити, що завдяки новому зацікавленню іноземними мовами увага перемістилася з дослідження особливостей літературної мови до вивчення мови, що використовується в реальному спілкуванні спеціалістів окремої галузі. У зв'язку із цим науковці наголошують, що сучасним досягненням у галузі методики навчання іноземних мов для спеціальних цілей став такий висновок: оскільки іноземна мова знаходить своє застосування в різних ситуаціях спілкування спеціалістів різних професій, то, визначивши особливості типових ситуацій спілкування фахівців кожної конкретної галузі, можна моделювати процес їх реальної комунікації, і, відібравши попередньо для цього необхідний мовний та мовленнєвий матеріал, звузити широкий діапазон мови до конкретних потреб спеціалістів і цим полегшити процес оволодіння мовою для спеціальних цілей.

Отже, можна зробити висновок, що провідним завданням навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах немовного профілю на сучасному етапі є не просто “навчити студентів користуватися нею як засобом спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності в різноманітних ситуаціях” [4, с. 241], а використовувати іноземну мову в усіх видах мовленнєвої діяльності в ситуаціях професійної діяльності, оскільки й “ефективність навчання безпосередньо залежить від ступеня наближення процесу передачі знань, формування навичок і вмінь до реальних умов їх практичного застосування” [4, с. 243].

Мовленнєва діяльність реалізується в галузі читання, мовлення, аудіювання та письма. На основі аналізу праць науковців [2], з урахуванням умов та потреб майбутньої професійної діяльності представників юридичної професії треба зазначити важливість таких положень:

- необхідність удосконалення знань з іноземної мови (особливо англійської) серед студентів юридичних навчальних закладів постійно зростає, оскільки саме в юридичній сфері виникає потреба в безпосередніх контактах із зарубіжними партнерами, існує реальна можливість перспективної професійної кар'єри за умови володіння іноземною мовою;

- оволодіння читанням вважає пріоритетним для себе більшість студентів, але водночас вони вказують на необхідність розвитку вмінь і навичок професійно орієнтованого мовлення та аудіювання;

- потреба в безпосередніх письмових контрактах із зарубіжними колегами та партнерами, сподівання науковців, що Болонський процес допоможе державам створити в майбутньому єдину систему права, яка поєднуватиме в собі елементи континентальної й загальної системи права, зумовлює необхідність розвитку умінь та навичок письма як виду мовленнєвої діяльності.

Висновки. Отже загальною метою формування іншомовної компетентності представників юридичної галузі є навчання читання, мовлення, аудіювання та письма з іноземної мови для забезпечення можливості й спроможності спілку-

вання у майбутній професійній сфері. Забезпечити формування іншомовної компетентності майбутнього юриста може професійно орієнтована мовна діяльність, котра передбачає підготовку майбутніх спеціалістів до ділового спілкування в усній і письмовій формах іноземною мовою. Необхідною умовою досягнення цієї мети є комплексний розвиток умінь студентів у всіх видах мовленнєвої діяльності в процесі навчання.

Література

1. Александрова В.В. Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови / В.В. Александрова // Іншомовний аспект підготовки фахівців для органів внутрішніх справ України : матеріали міжнар. практ. конф. (Харків, 20–21 травня 1999 р.) ; Ун-т внутр. справ. – Х. : Ун-т внутр. справ, 1999. – С. 11–14.
2. Білобородова Л.Д. Комплексне навчання держслужбовців іншомовної комунікації на базі модульно-рейтингової системи / Л.Д. Білобородова // Теорія та практика державного управління : збірник ; Нац. акад. держ. упр. при Президентові України, Харк. регіон. ін-т; [редкол.: Г.І. Мостовий та ін.]. – Х. : Магістр, 2003. – Вип. 4. Актуальні питання навчання іншомовної комунікації у вищих навчальних закладах: матеріали наук.-практ. конф., 20 травня 2003 р. – С. 51–54.
3. Вертегел В.Л. Розвиток естетичних смаків особистості майбутнього юриста в умовах самостійної роботи при вивченні іноземних мов / В.Л. Вертегел // Гуманізм та освіта : зб. матеріалів VIII міжнародної науково-практичної конференції (Вінниця, 19–21 вересня 2006 р.). – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – С. 212–214.
4. Насонова Н.А. Передача інформації в процесі вивчення іноземної мови / Н.А. Насонова // Проблеми гуманізму і освіти : зб. матеріалів наук.-метод. конф. (Вінниця, 21–22 травня 2002 р.) : в 2 т. – Вінниця : Універсам – Вінниця, 2002. – Т. 2. – С. 241–243.
5. Паламар Л.М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості : автореф дис... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец.13.00.02 “Методика навчання” / Л.М. Паламар. – К., 1997. – 45 с.
6. Халеева И.И. Понимание иноязычного устного текста в межкультурной коммуникации / И.И. Халеева // Глядя в будущее : сб. РЕМА МГЛУ. – М., 1992. – С. 120–129.

ДЕНИСЕНКО Я.В.

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ А.М. КРАСНОВА НА ГЕОГРАФІЮ ЯК НАУКУ

Реформування сучасної системи освіти спонукає до глибокого осмислення педагогічної спадщини та методичних напрацювань минулого. Їх ґрунтовний аналіз дає змогу розробити нові форми роботи, які б значно підвищили ефективність навчального процесу. Цінним аспектом для таких напрацювань стає вивчення педагогічних поглядів відомих науковців, викладачів. У галузі географії досить вагомим є досвід роботи професора Харківського університету А.М. Краснова. Його науковий доробок широко вивчали географи: Н.Н. Баранський, М.І. Дмитрієв, Ф.Н. Мільков, В.І. Талієв. Однак поза увагою дослідників залишилася ціла низка важливих складників його педагогічної спадщини.

Мета статті – визначити основні педагогічні напрацювання А.М. Краснова, які були вперше реалізовані в університетських курсах географії.

А.М. Краснов – один з найвідоміших представників ландшафтного напрямку вітчизняної географії та геоботаніки кінця ХІХ – поч. ХХ ст. Новизна його

праць полягала, перш за все, в поєднанні географічних мандрівок, плідної наукової та інноваційної для свого часу викладацької діяльності. На відміну від своїх сучасників, А.М. Краснов трактував географію не як допоміжну галузь досліджень, а як досконалу самостійну науку. Вчений писав: “Географія відкриває нові горизонти, які часто затемнюються в системних науках і нерідко в руках невмілих професорів перетворюється на нудне ремесло” [1, с. 121].

По-новому бачив А.М. Краснов і методи дослідження географії, про що свідчить листування з В.І. Вернадським, який пропонував для географії антропологічні методи. В одному з листів А.М. Краснов зазначає: “Методи антропології географу не потрібні, так само як методи фізіолога чи систематизатора рослин. Ботаніка, зоологія, петрографія й антропологія – самостійні науки. Географ користується їхніми висловами, зіставляє їхні дані, але бути фахівцем у цих галузях він не може” [1, с. 122].

У 1889 р. А.М. Краснов почав викладати в Харківському університеті, відразу запропонувавши власну розробку навчальної програми.

Університетський курс географії А.М. Краснов пропонує в такому вигляді. Читання лекції проходить за двома основними дисциплінами – землезнавство (Erdkunde) і краєзнавство (Landerkunde). Завдання землезнавства – опис і пояснення появи земної кулі. Із цією метою географ має бути добре знайомим з природничими науками, щоб міг вільно використовувати їхні висновки для своєї географічної мети. “Завдання лектора, – стверджує А.М. Краснов, – простежити відомості з астрономії, астрофізики, геології, що стосуються земної кулі, і, як наслідок, зробити висновки про сучасний клімат, розподіл явищ динамічної геології, ґрунтів, рослинних і тваринних і людських племен” [2, с. 79].

Курс землезнавства слід викладати, використовуючи велику кількість ілюстрацій: фотографій, схем, моделей із зображеннями типових рослин і тварин. А.М. Краснов вказує, що йому досі невідомо жодного підручника, в якому б було висвітлено поставлені перед географією завдання. Це повинен зробити викладач: “Це вища філософія. Ми маємо викладати і теорію, і гіпотезу, і факти, сказані за і проти них” [2, с. 79].

З метою практичної реалізації власних методичних напрацювань А.М. Краснов починає лекції з констатації того, що поширення поглядів на географію як на описову науку, як на зібрання різнорідних, мало пов’язаних між собою фактів є помилковим. Цей матеріал застарів і в кращому разі може бути збереженим у підручниках для гімназій. Подібні описові твори, як наприклад “Geographse Universelle” Реклю, як би не були талановито написані, завжди неповні і не можуть визначати зміст географії в цілому. Вчений погоджується з тим, що недавно географія була описовою наукою, яка фіксувала різноманітні факти зібрані мандрівниками: “Ми одержували набір різнорідних відомостей, що стосувалися клімату, тварин, рослин і побуту різних країн. Хаотичні факти, з яких складався опис, куди могло увійти все, починаючи з напрямків вітру і закінчуючи тим, якою вилкою їдять жителі країни. Саме такими були землеописи з часів Страбона і Платона, до Гумбольдта і Ріттера включно” [3].

Лекції А.М. Краснова доводили, що “географія завжди мала предметом своїм земну кулю, опис її материків і морів, з’ясування явищ, що на ній відбуваються-

ся й зумовлюють обстановку та долю людства, що на ній живе”. Давні географи використовували весь накопичений матеріал про природу й життя описаних країн. Пізніше, з накопиченням наших знань давня географія фактично розпалась на багато самостійних наук: метеорологію, геофізику, ботаніку, геологію, зоологію, етнографію. Розвиток кожної із цих наук пішов углиб, у галузь спеціальних інтересів, відірвано один від одного. І тільки останнім часом стало можливим формування сучасної географії – наукового землезнавства. Вчений бачив основні відмінності між давньою описовою географією й сучасним науковим землезнавством. Якщо давня географія займалась голим підсумуванням окремих відомостей, то наукове землезнавство намагалось швидко згрупувати, розкласифікувати та схарактеризувати різноманітні типи явищ органічного й неорганічного життя на земній кулі, шукаючи між ними генетичні зв’язки та закономірності, які керують їхнім виникненням і взаємодією. Це дало змогу А.М. Краснову поставити географію в тісний зв’язок з геологією. Геологія, на його думку, і є географією земної кулі у віддаленому минулому. Що ближче це минуле до сучасного періоду, то сильніший його вплив на сучасну природу.

Саме А.М. Краснов вперше визначив характерні риси наукового землезнавства:

- на відміну від давньої географії, наукове землезнавство визначає своїм завданням не опис окремих явищ природи, а пошуки взаємозв’язків між явищами природи;

- на протигагу давньої географії загальне землезнавство цікавить не зовнішній бік явищ природи, а їх генезис, походження;

- загальне землезнавство, на відміну від давньої географії, описує не незмінну, статичну природу, а природу змінну, досліджуючи історію її розвитку [2, с. 83].

Як доводить проведений нами аналіз праць А.М. Краснова, найбільшу складність у викладацькій роботі становила відсутність університетського підручника із загального землезнавства. Незважаючи на якість лекції, без підручника не можна було розраховувати на добре засвоєння студентами великого курсу. Незабаром після приїзду до Харкова А.М. Краснов вирішив укласти такий підручник. Ця важке завдання ускладнювалось тим, що працювати над ним він міг тільки уривками, за рахунок безсонних ночей, позбавляючи себе останніх хвилин відпочинку. Взимку – щодня лекції в університеті і за його межами, весною – екскурсії зі студентами на Кавказ, влітку – експедиції до Полтавської області і Харківської губернії, а в інші роки – до Північної Америки, Японії, на Сахалін і Яву. Результати кожної мандрівки вимагали напруженої роботи з обробки зібраних матеріалів: одна за одною виходили великі й оригінальні монографії, з’являлися десятки спеціальних статей і науково-популярних нарисів. Незважаючи на все це, в 1895 р. вийшли у світ перший і другий випуски “Основ землезнавства” А.М. Краснова – першого оригінального підручника із загального землезнавства для університетів, в 1897 р. – третій випуск, в 1899 р. – четвертий випуск.

З початком роботи в Харківському університеті А.М. Краснов взявся за організацію географічного кабінету й бібліотеки при ньому. Прагнення підвищити рівень викладання географії зумовило організацію географічного студентсь-

кого гуртка, в роботі якого брали участь і студенти інших факультетів, які цікавились географією. Студенти писали реферати, опрацьовуючи російські й зарубіжні праці, а також готували доповіді за результатами власних досліджень. Значно збагатив курс географії такий вид роботи, як студентська екскурсія, новий для тогочасної педагогічної роботи.

Глибоко переконаний у тому, що вивчення географічних явищ у природних умовах є найбільш продуктивним, А.М. Краснов організував екскурсії в гори. Це дало можливість показати вдалий об'єкт для опису природних явищ, людського побуту, їх зміни залежно від відстані. У звіті про екскурсію на Кавказ учений писав: "Природним було моє бажання завоювати цей край для університетського викладання, зробити його навчальним посібником, музеєм, який би став доступним для російського викладача, як доступні Альпи для швейцарського або Судети для німецького професора" [5]. Під час таких екскурсій студенти відвідали найцікавіші місця Воєнно-Грузинської дороги, здійснили сходження на Девдоракський льодовик. Це дало їм змогу ознайомитися з найважливішими явищами льодовикової зони та іншими характерними особливостями гірської породи. Привертає увагу й одна з форм аудиторної роботи, що практикувалася А.М. Красновим: на обговорення виносилося найбільш цікаві студентські праці з географії, які були підготовлені під керівництвом професора [4, с. 16].

Програма курсу професора А.М. Краснова передбачала й геодезійні екскурсії з метою ознайомлення студентів з методами зйомок та нівелювання. Пізніше проводилися практики на Кавказі, на яких студенти здійснювали маршрутну зйомку, будували профілі за даними барометричного нівелювання.

Із заснуванням кафедри географії та етнографії в Харківському університеті розпочалися інтенсивні топографічні та картографічні наукові дослідження, а викладання топографо-картографічних дисциплін здійснювалося на новому, більш високому спеціалізованому рівні. За ініціативою А.М. Краснова було придбано колекцію приладів для окомірної та інструментальної зйомок і креслення карт, колекцію стінних карт частин світу та країн Європи, а також аркуші одноверстного масштабу Франції й Німеччини, карти Сибіру, Туркменістану та інших регіонів. До курсу географії А.М. Краснова було включено теми: "Зйомка та картографічні проєкції" і "Принципи складання карт". Велика увага приділялася наочному матеріалу, що вивчався. Кабінет географії було обладнано колекцією приладів з топографії та картографічного креслення, атласами тощо [4, с. 17].

Висновки. Отже, проведене нами дослідження засвідчило, що А.М. Краснов поєднував не лише дослідницьку й науково-описову роботу, а й здійснив методичну розробку нового університетського курсу з географії. Він є автором першого російського підручника із загального землезнавства. Погляди на зміст лекцій, формування навичок самостійної роботи студентів на колоквиумах, усвідомлення необхідності поєднання аудиторної роботи з польовою, проведенням дальніх екскурсій – все це було методичними новаціями А.М. Краснова, які стали близькими і зрозумілими географам вищої школи.

Завдяки А.М. Краснову географія виборола право посісти чільне місце в курсах вищої школи.

Перспективу дослідження ми вбачаємо в широкому вивченні педагогічних ідей професора А.М. Краснова щодо організації практичної роботи студентів, залучення їх до наукових пошуків.

Література

1. Вернадский В.И. Из прошлого / В.И. Вернадский // Профессор Андрей Николаевич Краснов. – Харьков, 1916.
2. Мильков Ф.Н. А.Н. Краснов – географ и путешественник / Ф.Н. Мильков. – М. : Географгиз, 1955.
3. Краснов А.Н. География как новая университетская наука / А.Н. Краснов // Журнал Министерства народного просвещения. – 1890.
4. Левицький І.Ю. Два століття пізнаємо Землю: з історії кафедри фізичної географії та картографії Харківського національного університету імені В.Н. Карабіна / І.Ю. Левицький, А.М. Байназаров. – Х. : ХНУ, 2005.
5. Записки императорского Харьковского университета. – 1896. – Кн. 3.

ДЕРЕВ'ЯНКО Н.В.

СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ ДИЗАЙНЕРІВ

Посилення інтересу до дизайнерської діяльності, пов'язане із соціальними перетвореннями в країні, вимагає пошуків нових шляхів розвитку дизайн-освіти, в якій дотепер відбувається ототожнення понять мистецтва та дизайну. Мистецтво як діяльність зі створення художніх цінностей прагне до самодостатності, протиставляючи себе утилітарно-практичному підходу в дизайні, метою якого є проектування світу речей. З цього непорозуміння випливає помилкове трактування професійного мислення дизайнера, від рівня сформованості якого залежить рівень професійності дизайнера та його конкурентоспроможність на ринку праці. Своєрідне поєднання творчого мислення митця, просторового мислення архітектора, конструктивного – інженера, економічного – менеджера утворює специфічний вид професійного мислення дизайнера. Формування професійного мислення дизайнерів являє собою фундаментальну основу структури професійної підготовки майбутніх дизайнерів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить, що професійне мислення має два значення. В одному випадку підкреслено професійно-кваліфікаційний рівень фахівця, а в іншому – особливості мислення, які залежать від типу діяльності. Загальна характеристика професійного мислення полягає в узагальненому та опосередкованому відображенні людиною професійної реальності; у поінформованості щодо шляхів одержання нових знань про різні сторони праці й способи їх перетворень; в умінні ставити, формулювати й вирішувати професійні завдання [3].

Н. Повякель у своїй концептуальній моделі професіогенезу компонентів мислення фахівця акцентує на розширенні спектра професій “людина-людина”, що значно ускладнює професійні завдання та технології [5]. Суспільне мислення, що зазнало змін унаслідок перетворень сучасного суспільства, на думку Є. Телегіної, активізували проблему “нового мислення”, яка знайшла місце в розробці таких аспектів, як нове економічне мислення, нове політичне мислення, нове педагогічне мислення [7]. Таке мислення позбавлене догм, штампів і

шаблонів, заданих системою, що є особливо актуальним для професійного творчого мислення дизайнера.

Незважаючи на значний інтерес з боку науковців до професійного мислення, в цілому професійне мислення дизайнерів малодосліджене. Поряд з вимогами професійних мистецьких завдань, які повинен вирішувати фахівець-дизайнер, до нього висувається ряд вимог щодо його загального інтелектуального розвитку, здатностей охопити суть проблеми, не обов'язково в професійній галузі, вміння бачити оптимальні способи її вирішення, оптимальне практичне вирішення завдань, прогнозування. Такі вимоги до формування професійного мислення зумовлюють потребу в розробленні спеціальних інформаційних моделей для організації професійного навчання, тобто передання системи професійно необхідних знань та їхньої інтеграції на високому професійному рівні.

Мета статті – проаналізувати складові професійного мислення майбутніх дизайнерів.

Кожна спеціальність висуває свої, особливі вимоги до професійного мислення працівника в тій або іншій професійній галузі. Специфіка професійного мислення дизайнера пов'язана, насамперед, з необхідністю розуміння дизайну як складової проектної культури. З такого розуміння вимальовуються структурні складові дизайн-діяльності, її функції, цілі, царина панування. Розкриємо особливості професійного мислення дизайнера та зупинимось на кожній окремо. Психічні процеси розумової діяльності набувають професійної спрямованості головним результатом якої є професійний розвиток особистості.

Складовими професійного мислення дизайнера є:

- образне мислення;
- просторове мислення;
- логіко-каузальне мислення;
- проектне мислення.

Процес створення будь-якого дизайнерського виробу починається з образу, який народжується в уяві дизайнера. Образ – це суб'єктивне, пропущене крізь призму власного світосприйняття відображення просторового об'єкта. За образним виразом С.Л. Рубінштейна, людина лише бере з об'єкта ті якості, які їй необхідні для перетворення самого ж об'єкта. Реалізацію цієї функції забезпечує спеціальний механізм уявлення, спрямований на видозміну, перетворення вже наявних і створення нових образів, відмінних від вихідних. Створення образу за уявою здійснюється за відсутності об'єкта сприйняття й забезпечується його уявною видозміною. У результаті створюється образ, відмінний від того наочного матеріалу, на якому він спочатку виник.

Структура образного мислення складається з трьох частин: стимул-подразник (зовнішній, внутрішній, символічний); редінтеграція (активізація всієї системи пов'язаних з ним у минулому подразників); вичленовування, дезінтеграція. Весь ланцюг асоціативних образів, що виникають, підкоряється певному принципу [4].

Один з головних механізмів у роботі образного мислення – асоціація. Системи вправ з художнього моделювання, композиційного формоутворення побудовані на принципах асоціацій за подібністю, суміжністю, контрастом. Особли-

вістю асоціативного мислення є його здатність виділяти загальні якості об'єктів, але не проводити логічного аналізу. Поява асоціативних образів, знаків у подальшій їх комбінаторній інтерпретації приводить до логічної системи знань, яка характеризується значною мірою спонтанності та продуктивності, що є край необхідним у діяльності дизайнера. Адже добре відома фраза, що інженеру замовляють міст, а дизайнеру – переправу, метафорично свідчить про очікування нестандартних творчих рішень.

Для маніпуляцій з образом необхідне формування просторового мислення, яке слідує за образним. Дизайнер повинен побачити уявний образ з різних боків, під різними кутами зору, уявити його в оточенні, відчутти розмір, масштаб. Це дасть можливість віднайти пропорції об'єкта, що проектується, в деталях та зіставити його із середовищем. Отже, для його адекватного відображення необхідна сформованість просторового мислення, що дає змогу створювати й оперувати тривимірними образами дизайнерських об'єктів та переводити у двовимірне зображення на площині.

Розглянемо структуру просторового мислення, яке включає в себе створення образу, оперування образом, орієнтацію в просторі [2]. Створення образу дизайн-об'єкта, пошук характерних властивостей і шляхів практичного вирішення здійснюється на основі вербального опису й наочно-графічної презентації – це так звані клаузурні пошуки. На цьому етапі створення образу відбувається в уяві, а оперування та орієнтація вже частково переноситься на площину. Дизайнер у цей момент не має перед собою натурної постановки просторового об'єкта тому, не володіючи просторовим мисленням, не зможе оперувати ним. Оперування – це також “препарування” образу, це можливість уявити не лише зовнішній абрис, але й внутрішню структуру об'єкта, дослідити вузли з'єднань та кріплень.

І.С. Якиманська вводить поняття просторових відносин, під якими розуміє відносини між об'єктами простору або між просторовими ознаками цих об'єктів [8]. До цих відносин входять: топологічні (компактність, замкнутість, взаємозв'язок, безперервність); порядкові (більше – менше, ближче – далі, частина – ціле, перетинатися – не перетинатися, напрямок руху, форма, конструкція тощо); метричні (розміри, кути, відстані, довжина, далечина тощо); алгебраїчні (уявні повороти, паралельні переноси, симетрії, а також композиції зазначених перетворень); проєктивні (проєктування фігури на зображення й навпаки; установлення відповідності між ними).

Для визначення просторового розміщення об'єктів необхідна система відліку. Існують чотири способи орієнтації: від себе, від самотійно обраної точки відліку, від об'єктивно заданої точки відліку, від вільно мінливої точки відліку [2]. Найчастіше використовують вихідну позицію спостерігача, але в багатьох випадках цього недостатньо. Оперування просторовим образом вимагає зміни положення спостерігача, це приводить до зміни структури об'єкта, а нерідко одночасної зміни положення в просторі і структури об'єкта. При цьому уявний просторовий образ має динамічний характер, площина й образ постійно змінюються один відносно іншого. Це найбільше застосовується в таких профільних дисциплінах, як моделювання та конструювання.

Наступна характеристика й певною мірою щабель професійного мислення дизайнера – логіко-каузальне мислення. Його характеристика зумовлена, насамперед, постійною методологічною установкою дизайнера на причинно-наслідковий зв'язок у вирішенні проектної ситуації. При цьому причин може бути декілька, отже, рішень також декілька, але від рівня професіоналізму залежить вибір того єдиного – не правильного, а відповідного.

Пошукова діяльність, постійно здійснювана дизайнером у своїй практичній діяльності, висуває високі вимоги до якості його власної пізнавальної діяльності й до самого процесу мислення дизайнера зокрема. Успіх побудови умовиводів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, пізнання загальних закономірностей тих чи інших форм діяльності можуть бути досягнуті тільки за умови, що мислення дизайнера буде правильним, тобто логічним. А це означає, що мислення має бути точним, послідовним, вільним від внутрішніх суперечностей і доказовим. Сформованість мислення як логіко-каузального можна визначати за рядом внутрішніх і зовнішніх показників. До внутрішніх показників належать:

- чіткість презентації у свідомості дизайнера образу проектного об'єкта;
- здатність вільно оперувати образом у просторі;
- усвідомленість здійснення цілеспрямованого проектного процесу, з різних точок відліку – від себе, з об'єктивно заданої вихідної точки відліку;
- узагальнення зовнішніх проявів і внутрішніх причин проектної ситуації.

Зовнішнім показником є якість професійної діяльності дизайнера, що оцінюється реакцією споживача: успішність вирішення завдання, ступінь повноти, відповідність запиту, успішність образно-логічного перетворення вихідних образів у кінцевий конкретний дизайн-продукт. Логіко-каузальні процеси в професійному мисленні дизайнера спрямовані на:

- відбір та актуалізацію необхідних професійних знань з різних науково-практичних і теоретичних сфер діяльності, що граничать з дизайном;
- співвіднесення відібраного матеріалу із суб'єктивними творчими уявленнями, аналіз та оцінка можливих рішень проектної ситуації;
- формування системи розумових процесів, скерованих на вирішення проектного завдання.

За С.Л. Рубінштейном мисленнєвий процес є актом, спрямованим на вирішення конкретного завдання. У випадку професійного дизайнерського мислення за характером вирішуваних завдань воно набуває проектних ознак, оскільки основним завданням є розробка проекту або моделі майбутнього виробу. Образне творче мислення відіграє роль теоретичного мислення, в основі якого є пізнання законів і правил породження образів; проектне мислення відповідає за практичну сторону мислення, в якому відбувається вже оперування образами в ході вирішення практичних завдань. Основною метою проектного мислення є розробка засобів практичного перетворення образів: постановка мети, визначення плану дій, розробка та вирішення проектної ситуації.

Мислення дизайнера керується проектною установкою, орієнтоване на об'єкт проектування і проект як форму фіксації вирішення проектного завдання. Художнє мислення вільніше в своїх передумовах і не залежить від зовнішніх обставин завдання та об'єкта. Мислення дизайнера має структуру більш жорстку, визначену

тим, що воно проектує світ утилітарних речей. Дизайнером стає той, хто, володіючи нормами художнього мислення, розвиває в собі смак до проектного мислення та здатності до вирішення проектних завдань мовою предметних форм [1].

При вирішенні будь-якої проектної ситуації структура мисленнєвого процесу така: аналіз проблеми, пошук рішення, обґрунтування знайденої ідеї рішення, реалізація знайденого рішення, перевірка, корекція. Комплексний евристичний метод проектної творчості, призначений для усвідомлення, контролю та пристосування способу мислення до завдань проектування, включає такі “режими мислення”:

- мислення стратегічними схемами (вироблення й дотримання стратегії);
- мислення в паралельних площинах (проектувальник, з одного боку, думає, а з іншого – спостерігає за процесом мислення);
- мислення з кількох точок зору (часто воно здійснюється за допомогою контрольних запитань);
- мислення образами (образи можуть бути як ідеальними, так і реальними: у вигляді схем, клаузурних малюнків, у яких виявляється позитивний вплив емоцій у процесі проектування);
- мислення з використанням основних елементів, якими є слова, що використовуються в процесі вирішення кожного завдання.

Отже, це осмислення, етап творчої рефлексії зі створення проекту або моделі вирішення дизайнерського завдання, що сприяє формуванню навичок проектування, які є базовими для діяльності дизайнера. Дизайнер аналізує умови, завдання на основі обраної ним творчої установки, аналізує первісну спробну ідею, що приводить до розкладання загальної мети на спектр ієрархічно взаємозалежних підцілей, аналізує загальний задум дизайнерського об'єкта й одержує при цьому уявлення про можливі шляхи його вирішення в проектній моделі, аналізує проміжні результати проектування для виявлення їхньої відповідності всім заданим обмеженням задачі. Проектне мислення сприяє не тільки аналізу та синтезу інформації, але й виробленню стратегії вирішення, плану дії, пошуку мети та завдань проектної ситуації.

Висновки. Отже, професійне мислення дизайнера – це особлива форма психічної діяльності людини, яка поєднує в собі різні види розумових операцій, спрямовані на породження образів, їх просторове оперування в уяві, формування проектного задуму на основі логіко-каузальних умовиводів, визначення проектного плану дій з втілення моделі проектного завдання. Досліджуючи складові професійного мислення дизайнерів, ми дійшли розуміння, що це взаємозалежні якості професійного мислення, від рівня сформованості яких залежить професійний рівень дизайнерів. Це визначає необхідність подальших розвідок у пошуку шляхів нових форм та методів їх формування у процесі професійної підготовки.

Література

1. Генисаретский О.И. Дизайн и культура / О.И. Генисаретский. – М. : ВНИИТЭ, 1994.
2. Каплунович И.Я. Развитие структуры пространственного мышления / И.Я. Каплунович // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 56–66.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
4. Спенсер Г. Ассоциативная психология / Г. Спенсер, Т. Циген. – М. : АСТ-ЛТД, 1998. – 544 с.

5. Повякель Н.І. Психологічні умови професійного розвитку мислення та конкурентоспроможність сучасного фахівця з практичної і прикладної психології / Н.І. Повякель // Актуальні проблеми психології. – К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. – Т. 1.: Соціальна психологія. – Ч. 6. – С. 284–288.

6. Розенсон И.А. Основы теории дизайна / И.А. Розенсон. – Питер, 2006. – 224 с.

7. Телегина Э.Д. Воспитание творческой личности в современных социальных условиях / Э.Д. Телегина // Мир психологии. – 1998. – № 3. – С. 181–189.

8. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников / И.С. Якиманская. – М., 1980. – 240 с.

ДЗУНДЗА А.І.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ ЗАГАЛ ЯК ЦІЛІСНИЙ СУБ'ЄКТ І НОСІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Наразі перед педагогічною освітою постала гостра проблема підготовки учителя, здатного вільно орієнтуватися в сучасних суспільних реаліях, глибоко розуміти особливості розвитку світової культури. Освіта все більше повертається обличчям до людини як до найвищої соціальної й культурної цінності. Як відомо, чим масштабнішим є завдання, тим масштабнішим повинен бути суб'єкт, готовий до його виконання. Тому ми вважаємо за доцільне проблему підвищення професійної педагогічної культури спрямовувати не на окремого фахівця, а на педагогічний загал як на цілісну корпоративну спільноту.

Мета статті – довести, що лише в межах професійної педагогічної групової єдності відбувається формування й повноцінний розвиток професійної свідомості та самосвідомості, спеціальних нормативів, законів моральності, правил корпоративних відносин, системи культурних цінностей. Професійний педагогічний загал є потужним носієм не тільки професійного, а й загальнокультурного світогляду.

Витоки такого підходу знаходимо в науково-педагогічному доробку вчених минулих століть. Питання про необхідність культурологічної спрямованості педагогічної освіти як системної цілісності в нашій країні було порушене ще в кінці ХІХ ст. Для задоволення потреби в підготовці “учителів гімназій і підвищення їхньої професійної культури”, що зростала, в 1830-ті рр. майже при всіх університетах створено кафедри педагогіки. У 1834 р. з Київського університету виокремлено педагогічний інститут. Разом з тим педагогічна спільнота становить окрему професійну групу, діяльність якої спрямована саме на особистість людини. У рамках класичного університету, на думку П. Каптерєва, вчительській спеціалізації бракувало досить важливого елемента – глибокого знання людської особистості в широкому культурному контексті, яке є основою педагогічної діяльності. Об'єктом вивчення, предметом дослідження в педагогічному університеті має бути особистість людини, а не предметна сфера, яка властива більше класичному університету.

Як відомо, після жовтневих подій 1917 р. кадровий потенціал педагогічної школи був майже знищений. За даними 1918 р. 80% учителів не мали спеціальної освіти. Соціальна політика, спрямована на створення пріоритетів вихідцям із селян і робітників, знайшла своє втілення в появі у 1919 р. системи “робочих

факультетів”. У роки першої п’ятирічки розпочалося бурхливе зростання таких навчальних закладів, однак вони не відповідали матеріально-технічним, фінансовим, науково-педагогічним можливостям суспільства й перевищували його реальні потреби у фахівцях. Ці події завжди великої шкоди науково-педагогічній спільноті в Україні.

У другій половині ХХ ст. педагогічний загал відвоював професійні позиції, але в педагогічній освіті намітилася тенденція підготовки переважно фахівця – учителя з того чи іншого предмета, який знає “свій предмет”, без широкого усвідомлення загального соціокультурного контексту освіти. Надмірна професіоналізація підготовки вчителів у педагогічних ВНЗ, з одного боку, була результатом падіння загальнокультурного рівня самих працівників педвузів; з іншого – привела до подальшого падіння загальнокультурного рівня студентів і нових поколінь учителів.

Лише завдяки загальним велетенським зусиллям педагогічного загалу України наразі відбуваються процеси, в яких, на противагу професіоналізації педагогічної освіти, все активніше здійснюється деідеологізація змісту й гуманізація педагогічної освіти, в яких на перший план замість завдання підготовки фахівців у визначеній предметній сфері висувається завдання підвищення культурного рівня педагогічних кадрів у напрямі найповнішого задоволення духовних потреб суспільства на освітні послуги високої якості. Зауважимо, що особливості сучасної педагогічної освіти зумовлені низкою історико-культурних тенденцій, які чітко позначилися на рубежі ХХ–ХХІ ст.: зростання значущості людського фактора в усіх сферах громадського життя, перетворення системи освіти на базис суспільного розвитку, входження людства в нову інформаційно-технологічну епоху, коли здатність кожної людини до саморозвитку є умовою творчості суспільства, прагнення до охоплення системою освіти усе більш тривалого відрізка життя людини.

Останнім часом педагогічна думка спрямована в бік культурологічного аналізу професійної діяльності. На думку Є. Гусинського, сьогодні об’єкт освіти визначається як спеціально організована взаємодія особистості з культурою, яка здійснюється в рамках системи освіти, а предмет – як система заходів, що організують і впорядковують цю взаємодію. Однак усередині самої системи освіти відбувається взаємодія таких надскладних, природних систем, як особистість і культура [1].

Поняття професійної культури педагогічної спільноти, групи, корпорації уже досить давно включено в теорію і практику наукових досліджень, учені визнають важливість формування педагогічної культури для ефективної педагогічної співпраці. Історично проблему формування педагогічної культури пов’язували з визначенням вимог до вчителя. Так, Я. Коменський стверджував, що “душею всього педагогічного процесу є учитель, важливіше і шляхетніше від посади вчителя немає під сонцем”. У процесі навчання учитель, на думку Я. Коменського, повинен, насамперед, викликати інтерес і увагу учнів до виконання завдань уроку, потім показати й пояснити матеріал, організувати роботу над книгою, вислухати відповіді учнів, зробити зауваження та вказівки, вести контроль над засвоєнням знань тощо [4]. Це були перші в історії педагогіки рекомендації з культури ведення уроку.

Не використовуючи термін “педагогічна культура професійної групи”, А. Дистервег, на наш погляд, розкриває її сутність: справжнє навчання, на його думку, повинно поєднувати учительський колектив через любов до учительської праці й суб’єкта педагогічного впливу; наявність розвинених пізнавальних здібностей, глибокі знання навчального матеріалу, його змісту, форми, сутності, а також методів викладання [2]. А. Дистервег зазначав, що неможливо дати іншому те, чого не маєш сам, і неможливо розвивати, виховувати й освічувати інших, якщо ти сам нерозвинений, невихований і неосвічений [2]. На наш погляд, це – один з перших глибоких роздумів про сутність професійної культури педагогів.

Принципи культуродоцільності у вихованні учнівського й учительського колективів набули подальшого розвитку в дослідженнях О. Герцена, М. Добролюбова, Г. Сковороди. Їх головна ідея, полягає в тому, що вчитель повинен з повагою ставитися до учнів, до колег, оскільки, тільки поважаючи будь-яку особистість, можна виховати людину, яка з повагою ставиться до інших. Важливу роль особистості вчителя в “організмі навчального закладу” підкреслював К. Ушинський. Він вважав необхідними якостями педагога високу моральність, освіченість, любов до своєї справи, зацікавленість у вдосконаленні своїх знань: “У вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя... Ніякі устами і програми, ніякий штучний організм навчального закладу, яким би поміркованим він не був, не може замінити особистості в справі виховання” [10].

В працях К. Ушинського прямо не обґрунтовано термін “педагогічна культура професійної групи”, але цього вченого цілком можна вважати одним із засновників теорії культурних засад педагогічної діяльності як системної цілісності. На думку В. Сластьоніна, саме К. Ушинський започаткував “стратегію сучасної культуродоцільної педагогіки”, в основу якої покладено “розвиток і саморозвиток особистості вчителя, здатність вільно орієнтуватися в складних соціокультурних обставинах”. Це втілено у принциповій спрямованості змісту і форм навчального процесу на становлення “духовно розвинутої, культурної особистості, яка володіє ціннісним гуманістичним світосприйняттям, активно реалізує свої творчі сили і здібності в професійному педагогічному колективі” [7].

Ще чіткіше виклав вимоги до професійної педагогічної культури Л. Толстой: “... виховний елемент полягає не тільки у викладанні наук, а й у любові вчителя до своєї науки й у любовній передачі її від учителя до учня” [9]. Близькі до цих позицій орієнтири, викладені Х. Чеботаревим для професійної групи у книзі “Слово про способи і шляхи, які ведуть до освіченості”. Він писав, що “варто заздрити тим, у кого вчителі й наставники обдаровані здібностями бути не суворими, але ласкавими і прихильними, самі вправні в тому, чому намагаються вчити інших, ясно і виразно можуть тлумачити ту науку, яку викладають, мають твердий намір не тільки навчати, але й виховувати”. У працях П. Лесгафта наголошено на тому, що “педагогічна діяльність дуже тяжка,... вона вимагає витриманої, інтелігентної людини, яка ідейно, з любов’ю послуговується своїй справі”; найважливіше, “щоб учитель розумів дитину”, умів “володіти собою, бути стриманим і завжди визнавати першість особистості іншої людини при спілкуванні з нею” [6].

Значний внесок у вивчення проблеми культурного спрямування професійної педагогічної діяльності зробив В. Сухомлинський, який пропонував звертати увагу на те, як визначається й досягається культурна мета уроку, “чи вчаться діти вчитися”, як учитель активізує мислення учнів. Підкреслюючи важливість підготовки вчителя до уроку, він писав: “Урок – це дзеркало загальної педагогічної культури вчителя, вимірник його інтелектуального багатства, показник його кругозору, ерудиції” [8]. В. Сухомлинський підкреслював, що пізнати та зрозуміти дитину можна лише тоді, коли постійно збагачується педагогічна культура вчителя [8]. Остання, на його думку, складається не тільки з глибокого знання свого предмета, а й з широкого кругозору, системи методів вивчення особистості дитини, мовної культури вчителя, його моральних якостей, уміння звертатися “до розуму і серця вихованця”, і, звісно, з любові до дітей і педагогічної мудрості, під якою він розумів “уміння постійно збуджувати в юному серці бажання бути гарним, стати сьогодні кращим, ніж учора, почуття поваги до самого себе”.

Методологічний компонент у структуру професійної педагогічної культури внесли В. Крутецький, Н. Левітов, І. Прокопенко та інші. Вчені ґрунтовно досліджують якості учителя, які надають можливості “успішно розробляти методи передачі учням знань і навичок на основі розуміння загальних закономірностей навчання й виховання”. В. Крутецький доводить, що здатність вдало передавати навчальний матеріал залежить від трьох умов: 1) від психофізіологічних особливостей учня; 2) від побудови навчального матеріалу; 3) від методів навчання. Для першої умови необхідна здатність розуміти учня. Для другої і третьої умови потрібні правильна оцінка навчального матеріалу з погляду можливості сприйняття його учнем, вдала реконструкція цього матеріалу відповідно до рівня розвитку дитини. Тому до педагогічних здібностей В. Крутецький відносить “здатність пояснювати”, “мовну грамотність” і “академічні здібності”, тобто ерудицію вчителя, обґрунтованість його знань, широту його розумового кругозору [5].

Педагогічна культура викладача, на думку І. Ісаєва, виступає складовою педагогічної культури як суспільного явища. Носіями педагогічної культури є люди, які займаються виховною практикою як на професійному, так і непрофесійному рівнях. Носіями ж професійно-педагогічної культури є люди, покликані здійснювати педагогічну працю, складовими якої є педагогічна діяльність, педагогічне спілкування й особистість як суб’єкт діяльності і спілкування, на професійному рівні [3]. Поняття “професійно-педагогічна культура” визначене І. Ісаєвим як міра і спосіб творчої самореалізації особистості викладача в різноманітних видах педагогічної діяльності й спілкування, спрямованих на освоєння, передачу й створення педагогічних цінностей і технологій [3]. У процесі формування професійної культури педагогічного загалу учений виділяє одну з головних тенденцій – розкриття залежності формування професійно-педагогічної культури від рівня розвитку професійної свободи особистості, її творчої самореалізації в педагогічній діяльності, у виборі стратегії й тактики навчання. У підході І. Ісаєва ця тенденція знаходить своє практичне вираження в реалізації таких принципів як принцип індивідуалізації й диференціації формування педагогічної культури; професійно-педагогічної спрямованості цілісного педагогічного процесу; суперечливої єдності наукової й педагогічної діяльності [3].

Серед психолого-педагогічних умов формування професійної культури педагогічного співтовариства, виділених І. Ісаєвим, найбільш значущими ми вважаємо формування індивідуально-творчої концепції професійно-педагогічної діяльності; формування інноваційного середовища та включення викладачів у процес проектування, розробки й упровадження педагогічних нововведень; реалізацію варіативних форм підвищення професійно-педагогічної культури, орієнтованих на розвиток педагогічної свідомості й самосвідомості, педагогічного мислення та рефлексії, педагогічних здібностей і умінь [3].

У низці науково-педагогічних досліджень обґрунтовано тотожність понять “педагогічна майстерність” і “педагогічна культура”. Так, В. Крутецький визначає майстерність як “синтез наукових знань, умінь і навичок педагогічного мистецтва й особистих якостей учителя” [5]. В. Сластьонін відзначає, що лише високий рівень розвитку спеціальних професійних умінь визначає майстерність [7]. На нашу думку, педагогічна майстерність – лише один з проявів педагогічної культури, який пов’язаний з рівнем оволодіння спеціальними уміннями й навичками. Залежно від рівня розвитку педагогічної діяльності можна говорити про майстерність педагога, через яку виявляється педагогічна культура професійної спільноти.

Висновки. Проаналізувавши науково-педагогічну літературу з дослідження культурних засад професійної педагогічної діяльності, можна виділити основні характерні ознаки, через які професійний педагогічний загал стає цілісним суб’єктом і носієм професійної культури. По-перше, тільки на рівні професійної групової єдності можна фіксувати створення можливостей для реалізації індивідуальних сутнісних сил особистості кожного педагога. Професійна педагогічна спільнота здатна продукувати систему культурних цінностей, притаманних саме педагогічній діяльності, які так чи інакше відрізняються від цінностей, створених іншими професійними спільнотами. У середовищі педагогічної корпоративної групи формуються спеціальні нормативи, закони моральності, правила корпоративних відносин. Безумовно, тільки в середовищі професійного педагогічного співтовариства відбувається формування та повноцінний розвиток професійної свідомості й самосвідомості. Важливо те, що професійна педагогічна група є носієм особливого, властивого тільки їй типу й стилю професійного мислення. Належність індивіда до тієї чи іншої професійної групи неминує впливає на його естетичне, моральне, духовне ставлення до дійсності. На наш погляд, належність до професійної педагогічної групи справляє найсильніший вплив на загальнокультурне сприйняття дійсності її членів. Тому професійний педагогічний загал є потужним носієм не тільки професійного, а й загальнокультурного світогляду. Наявність вищеназваних ознак ми вважаємо достатньою підставою для визначення педагогічного професійного загалу як цілісного суб’єкта та носія педагогічної культури.

Література

1. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э.Н. Гусинский. – М., 1994. – 184 с.
2. Дистервег А. Чего должен учитель остерегаться и чего всегда придерживается? / А. Дистервег // Избранные педагогические сочинения : пер. с нем. – М., 1956. – 374 с.

3. Исаев И.Ф. Культурологический подход к исследованию педагогической деятельности / И.Ф. Исаев // Педагогическое образование XXI века. – М., 1994. – С. 36–40.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М., 1982.– 656 с.
5. Крутецкий В.А. Педагогические способности как профессионально значимые качества личности / В.А. Крутецкий // Формирование социально-активной личности учителя. – М., 1983. – С. 36–46.
6. Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Лесгафт. – М., 1988. – 397 с.
7. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя / В.А. Сластенин. – М., 1993.
8. Сухомлинский В.А. Педагогический коллектив средней школы / В.А. Сухомлинский. – М., 1958. – 207 с.
9. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – М., 1989. – 544 с.
10. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – М. : Учпедгиз, 1945. – Т. II. – 263 с.

ДРОГАЙЦЕВ О.І.

КОМПЕТЕНТНІСТЬ І ПРОФЕСІОНАЛІЗМ – ГОЛОВНІ ЧИННИКИ СУБ'ЄКТНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У сучасному освітньому просторі мета підготовки професійно-компетентних спеціалістів для різних галузей людської діяльності набуває особливої актуальності. Професійно-компетентний спеціаліст має сам ставити цілі своєї діяльності, визначати шляхи й засоби її досягнення, відповідати за наслідки її реалізації. Дж. Равен стверджує: “Суспільство потребує нових переконань та сподівань. Але їх не можна розвивати безвідносно до особистих систем цінностей, і система освіти, шкільної та соціальної, повинна це врахувати. Ті, хто зацікавлений у розвитку компетентності, повинні допомогти людям замислитися над тим, як повинні функціонувати організації та як вони функціонують насправді, замислитися над своєю роллю й над роллю інших людей у суспільстві” [1].

Мета статті – схарактеризувати ідею модернізації освіти на компетентнісних засадах з урахуванням інноваційного мислення при вирішенні конкретних навчально-виховних питань.

Безумовно, без якісної підготовки фахівців неможливі інновації, соціально-економічні та соціокультурний розвиток суспільства. В Законах України “Про освіту” і “Про вищу освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI ст.) окреслено основні принципи її розбудови: гуманітаризація та демократизація освіти; пріоритетність загальнолюдських цінностей; створення умов для повної реалізації всебічного розвитку кожної людини та визначені найважливіші завдання та вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців [2]. В контексті модернізації змісту освіти в цілому завданнями професійної освіти є підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, відповідального, що не тільки добре володіє своєю професією, але й орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної роботи за спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності. До того ж розвиток вищої освіти України в контексті Болонського

процесу посилює актуальність питання формування професійної компетентності сучасного фахівця. З цього приводу М.Б. Євтух та І.С. Волощук справедливо зазначають, що запорукою якісної професійної підготовки майбутніх фахівців є ефективні засоби реалізації якісного функціонування системи вищої освіти [3].

Якісність вищої освіти, перш за все, пов'язана із здобуттям таких професійних знань і вмінь, що дають змогу кожному фахівцеві “максимально реалізувати свій інтелектуально-творчий потенціал”, “ефективно пристосуватися до швидкоплинних змін на ринку праці”, “оптимально використовувати накопичений освітній капітал в умовах кардинальних світоглядних змін”, а також відповідати здібностям, схильностям та інтересам індивіда [3]. Саме у процесі освіти та професійної підготовки формуються й розвиваються складові професійної компетентності фахівця.

Багато сучасних українських учених підкреслює тезу про те, що в сучасний період розвитку інформаційного суспільства в Україні значно зростають вимоги до кваліфікації та якості підготовки майбутніх фахівців [4]. І це природно, оскільки одним з наслідків технократичної революції у світі стало загострення проблеми соціальної некомпетентності. Ця категорія давно входить до апарату соціальної психології й у цьому розумінні відображає, передусім, рівень адаптованості індивіда до конкретних соціальних умов. Провідні західні фахівці відзначають, зокрема, різке зниження адекватності свідомості й самосвідомості пересічного члена розвинутого постіндустріального суспільства та його здатності до самореалізації [5].

За результатами соціальної експертизи, значущість у сучасному суспільстві високої професійної компетентності, що означає конкурентну спроможність працівника в Україні, становить 47,8%, а правової компетентності – 11,5%, тоді як у розвинутих країнах значущість усіх видів компетентності набагато вища (відповідно 85,8 та 24,8%) [4]. За результатами дослідження пріоритетних проблем російської системи освіти серед причин, що гальмують реформування вищої школи, на недостатній рівень професіоналізму й компетентності управлінських кадрів припадає 24% [6].

Група вчених Донецького інституту управління (В. Носков, А. Кальянов, О. Єфросініна) слушно зазначає: “Компетентність як сформована здатність, достатня, щоб жити комфортно, професіоналізм, уміння нестандартно мислити і спілкуватися, набуття особистого досвіду, впевненість у собі, розвиток здібностей, глибокі знання – це досить не повний перелік якостей майбутнього фахівця, умов для прийняття методично правильного рішення, забезпечення психологічно та організаційно обґрунтованого управління” [7]. Компетентність і професіоналізм є головними чинниками суб'єктної реалізації індивіда. При цьому регулювальним фактором професійного зростання та творчої активності людини є самосвідомість як досить сталий комплекс уявлень та суджень індивіда про самого себе, про вміння, навички і можливості особистості.

Сьогодні, як ніколи раніше, виникла нагальна потреба в якісно новій підготовці педагога, такої, що поєднує фундаментальність професійних базових знань з інноваційністю мислення та практично орієнтованим, дослідницьким підходом до вирішення конкретних навчально-виховних питань. Саме шкіль-

ний учитель стає головною фігурою при реалізації нововведень на практиці. А для цього він повинен мати необхідний рівень і професійної компетентності, і педагогічної культури, бути цілісною, освіченою, духовною, інтелектуально зрілою, ініціативною, відповідальною особистістю, здатною розвивати інноваційні здібності своєї нації. Сучасний педагог повинен уміти здійснювати аналітико-синтетичну обробку інформації, вирішувати інформаційно-пошукові завдання, використовувати бібліотечні та електронні інформаційно-пошукові системи. Для цього необхідні відповідні знання та вміння з основ інформатики; володіння формалізованими методами аналітико-синтетичної переробки інформації, методикою інформаційного пошуку; уміння інтерпретувати інформацію до завдань навчання та виховання. Особливу роль відіграє при цьому вміння викладати навчальну інформацію, яка безпосередньо пов'язана із збором, обробкою, зберіганням її з використанням нових інформаційних технологій та Інтернету. Майбутній педагог після завершення навчання у вищому навчальному закладі має бути підготовленим до:

- самостійної науково-дослідної діяльності;
- самостійного підвищення загальноосвітнього та спеціального рівня знань;
- засвоєння навчально-професійних програм педагогічного профілю;
- формулювання та вирішення завдань, які виникають у ході науково-дослідної та педагогічної діяльності.

Тому в умовах інформатизації суспільства майбутній педагог, перш за все, має навчитися відокремлювати фахово важливі знання з розмаїття, яке пропонує сучасний інформаційний простір. Шлях до отримання інформації – наявність умінь самостійно пізнавати та отримувати інформацію з будь-яких джерел. Отже, сучасна освітня парадигма спрямована на індивідуалізацію навчального процесу, особистий розвиток кожного студента, удосконалення фахової підготовки, ефективне формування професійної компетентності.

Компетентний підхід в освіті зародився в педагогічній науці в кінці 60-х – на початку 70-х рр. ХХ ст. на Заході, у кінці 80-х рр. ХХ ст. – у СРСР. Останнім часом набуває поширення освіта, яка базується на визначених і обґрунтованих компетенціях особистості – СВЕ (competence-based education). Ідеї модернізації освіти на компетентнісних засадах, проблеми становлення і розвитку професійної компетентності сучасного фахівця та її складових активно обговорюють і розробляють наукові кола. Великий внесок у розробку цих питань зробили такі науковці, як: Дж. Равен, В. Хутмахер, Є. Бачинська, В. Болотов, Т. Браже, С. Гончаренко, Д. Ельконін, Е. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, Т. Іванова, Н. Коломінський, К. Корсак, А. Маркова, Н. Ничкало, С. Трішина, І. Фрумін, А. Хуторської, С. Шишов та ін. У сучасній науці стверджується, що компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, добору її змісту, організації навчально-виховного процесу та оцінювання навчальних результатів.

Як свідчить аналіз спеціальної літератури, дослідження ведуть у різних напрямках: визначення компонентів професійної підготовки та складників професійної освіти (О. Алексюк, В. Андрущенко, Г. Балл, В. Безпалько, В. Галузинський, М. Євтух, Н. Ничкало та ін.); формування професійних вимог до фа-

хівця (А. Бермус, Н. Єфремова, І. Зимня, Д. Цодікова, G. Moskowitz, R.L. Oxford, R.S. Scarcella, E. Tarone, G. Yule та ін.); формування професійної компетентності майбутнього педагога (В. Баркасі, В. Веденський, А. Карпова, В. Лозова, А. Маркова, Л. Мітіна, І. Міщенко, Т. Сорокіна, Т. Сорочан, О. Шиян та ін.); вивчення змісту професійно-педагогічної діяльності вчителя/викладача (Л. Абдуліна, В. Антіпова, Б. Вульфсон, Л. Кузнецова, Н. Кузьміна, Ю. Яновський та ін.); обґрунтування сучасних вимог до професійної підготовки студентів (В. Бондар, В. Лозова, О. Пехота, С. Сисоева та ін.); оцінювання професійно-педагогічної майстерності педагога (Є. Гусинський, Н. Дудкіна, Л. Купріянова, Ю. Турчанінова та ін.). Цілі та завдання цих наукових досліджень спрямовані на визначення умов, факторів, критеріїв професійної компетентності майбутніх спеціалістів, розробку шляхів її вдосконалення.

Деякі дослідники пов'язують поняття компетентності/компетенції (не розрізняючи їх) з формуванням умінь. Так, Г.М. Коджаспірова вважає, що “педагог повинен оволодіти певними педагогічними вміннями, для того, щоб бути компетентним педагогом” [8]. Проте С.Є. Шишов і В.А. Кальней чітко розрізняють поняття: “Вміння – це дія в специфічній ситуації. Уміння – це компетенція в дії. Компетенція – це те, що породжує уміння” [9].

Видатний вчений, доктор Дж. Равен визначає компетентність як специфічну здатність, яка є необхідною для ефективного здійснення конкретної дії в конкретній предметній сфері та включає вузькоспеціальні знання, особливі предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [10].

Природа компетентності така, що вона як продукт навчання не впливає з нього, а є наслідком саморозвитку індивіда, його не стільки технологічного, скільки особистісного зростання, наслідком самоорганізації та узагальнення діяльнісного та особистісного зростання. Отже, компетентність – це спосіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистісній самореалізації, знаходженню тим, хто навчається, свого місця у світі, внаслідок чого освіта стає високомотивованою, особистісно орієнтованою, забезпечує необхідність особистісного потенціалу, визнання особистості оточуючими та усвідомлення нею своєї значущості.

Висновки. Отже, компетентнісний підхід в освіті зумовлює формування в педагогів професійної компетентності, що є комплексною інтегративною характеристикою особистості; вміння актуалізувати накопичені знання та вміння, в разі потреби використовувати їх у процесі реалізації своїх професійних функцій. Компетентність виявляється та здобувається лише в діяльності.

Література

1. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Рамен. – М. : Когито-Центр, 2002. – С. 74–75.
2. Національна доктрина розвитку України у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 29. – С. 4–6.
3. Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць / [за ред. М.Б. Євтуха, І.С. Волощука]. – К., 2008. – № 1. – С. 70.
4. Носков В.И. Инновационные технологии в гуманитарном вузе / В.И. Носков. – Донецк : Лебедь, 2002. – 288 с.

5. Розумний М.В. Соціальна некомпетентність та шляхи її подолання / М.В. Розумний // Сучасна українська політика. – К. : Миколаїв – 2004. – С. 210–214.
6. Кіпень В.А. Викладачі вузів: соціологічний портрет / В.А. Кіпень, Г.Н. Коржов. – Донецьк : Астро – 2001. – С. 33.
7. Рустанович-Варфоломеєва З.А. Кар'єрні орієнтації та можливості самореалізації студентської молоді / З.А. Рустанович-Варфоломеєва. – К. : Главник – 2005. – С. 198.
8. Коджаспирова Г.М. Педагогіка / Г.М. Коджаспирова – М., 2004. – С. 428–528.
9. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М., 1998. – С. 79.
10. Равен Дж. Педагогическое тестирование : пер. с англ. / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 1999. – 144 с. – С. 142.

ДУДІКОВА Л.В.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Специфіка професійної діяльності майбутніх лікарів – студентів медичного університету вимагає не тільки високорозвинутих професійних якостей, але й високорозвинутих моральних якостей, здатності до постійного професійного самовдосконалення й саморозвитку. Необхідність підвищення рівня професійної підготовки майбутніх лікарів у стінах вищого навчального закладу актуалізує і проблему формування їх готовності до професійного самовдосконалення.

Що стосується професійної підготовки медиків, то необхідно зазначити, що у працях В.А. Бабаліч, Л.М. Добровської, В.О. Корзуніна, О.В. Кутузової, М.Р. Мруги, Л.В. Переймибиди, Д.Т. Хацаєвої та інших визначено окремі особливості підготовки майбутніх лікарів. Проте у зазначених працях автори лише частково звертали увагу на проблеми професійного самовдосконалення майбутніх лікарів. На сьогодні проблеми професійного самовдосконалення розглядалися в основному щодо підготовки фахівців, які не пов'язані з медичною сферою (І.Д. Бех, Н.В. Бітянова, О.Є. Блінова, Н.Д. Брагіна, Т.В. Вайніленко, А.К. Громцева, І.А. Донцов, С.Б. Єлканов, Ю.М. Орлов, Л.І. Рувинський, Г.К. Селевко, В.Ф. Тертична).

Професійне самовдосконалення майбутнього лікаря ми розглядаємо як процес і результат творчого, цілеспрямованого, самостійного, самодетермінованого руху фахівця до вершин особистісного і професійного розвитку, що досягається завдяки самоосвіті, самовихованню, саморозвитку, самоактуалізації та самоменеджменту і забезпечує його професійну самореалізацію. У свою чергу, теоретичний аналіз наукової літератури дав змогу визначити готовність майбутніх медиків до професійного самовдосконалення як цілісне, відносно стійке особистісне утворення, що є сукупністю тісно взаємопов'язаних особистісних мотиваційно-ціннісних, когнітивно-інтелектуальних, операційно-діяльнісних детермінант безперервного професійного зростання та забезпечує оптимальну реалізацію самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, самоактуалізації й самоменеджменту медика. Для організації роботи з формування готовності майбутніх лікарів до професійного самовдосконалення, окрім з'ясування сутності цього процесу, важливе значення має розробка відповідного інструментарію для діагностування рівня

розвинутості зазначеної властивості у студентів. З огляду на це *метою статті* є узагальнення результатів дослідження про критерії та показники сформованості готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх лікарів.

Для визначення основних критеріїв сформованості готовності майбутніх медиків до самовдосконалення ми вивчили стан дослідження цього питання, зокрема погляди вчених на сутність критеріїв, принципи їх виокремлення. При цьому ми враховували, що критерій (грец. *kriterion*) – це мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації [6, с. 305]. Критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінювання, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому рівень вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються в конкретних показниках, які характеризуються, у свою чергу, кількома ознаками.

На сьогодні не склалося загального підходу до вимірювання педагогічних явищ. Педагоги у наш час використовують різні критерії оцінювання готовності особистості до самовдосконалення. Зокрема, В.М. Гладкова і С.Д. Пожарський якісними характеристиками людини в освітній системі (зокрема, у процесі підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі) називають зрілість (навчальну, професійну, особистісну, вікову), професіоналізм, цілісність, успішність, високу мотивацію досягнення і самовдосконалення, продуктивність та результативність [2, с. 256].

Дослідники вважають, що майбутній фахівець характеризується такими ознаками: усвідомленість цінності та сенсу власного існування та існування інших людей, досягнення в освітній сфері певної компетентності як рівня освіченості, знання власних психічних особливостей, уміння пізнавати інших, налагоджувати соціальні комунікації, здатність розробляти програму досягнення цілей, прогнозувати результати, коригувати свою нинішню та майбутню діяльність, усвідомленість необхідності безупинного саморозвитку та самовдосконалення [2, с. 269].

Ю.Ц. Жидецький основними критеріями професійного розвитку людини називає ставлення до іншої людини як самоцінності, як до істоти, що уособлює нескінченні потенції людського роду; здатність до децентралізації цього ставлення; творчий цілеспрямований характер життєдіяльності; потребу в позитивній свободі; здатність до вільного волевиявлення; можливість самопроектування майбутнього; віру у здійсненність накресленого; внутрішню відповідальність перед собою та іншими, перед минулим і майбутніми поколіннями; прагнення до наскрізного загального змісту свого життя; самоусвідомлення природи свого розвитку [5, с. 32].

Т.В. Вайніленко вважає, що професійно самовдосконалення можна охарактеризувати такими сутнісними ознаками: *спрямованість на самого себе* (самовдосконалення характеризується збігом суб'єкта й об'єкта діяльності); *самостійність* (професійне самовдосконалення людина здійснює самостійно); *самодетермінованість* (у процесі самовдосконалення, що ґрунтується на власній ініціативі, необхідність і напрям самозміни людина визначає як суто особистісне завдання); *інтегративний характер* (як багатогранне всеохоплююче явище самовдосконалення інтегрує всі форми самотворчої активності особистості для досягнення нею вершин професіоналізму); *позитивний характер* (самовдосконалення забезпечує до-

сягнення виключно позитивних, прогресивних, еволюційних особистісних змін); *усвідомлений характер* (самовдосконалення, на відміну від стихійних, неусвідомлених форм саморозвитку, таких як наслідування, гра, адаптація тощо, є усвідомленою, свідомо визначеною і цілеспрямованою активністю особистості); *творчий характер* (процес самовдосконалення складається з цілого комплексу творчих завдань, вирішення яких неможливо алгоритмізувати) [1, с. 16–17.]

Багато дослідників визначають критерії сформованості готовності, виокремлюючи її складові компоненти. Зокрема, О.В. Діденко виділяє змістовно-мотиваційний, організаційно-діяльнісний та психотехнічний компоненти [3, с. 63]. Т.В. Шестакова – мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний та операційно-діяльнісний компоненти [9, с. 96]. І.Л. Уличний у структурі потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників виділяє мотиваційний, когнітивний та поведінковий компоненти [7, с. 11].

У свою чергу, М.І. Дьяченко і Л.А. Кандибович виокремлюють такі компоненти: мотиваційний (відповідальність за виконання діяльності, почуття обов'язку); орієнтаційний (здібності та прийоми діяльності, необхідні знання); операційний (засоби діяльності, навички, процеси аналізу, порівняння, узагальнення); вольовий (самоконтроль, самообілізація); оцінний (самооцінка своєї діяльності) [4].

Як бачимо, найчастіше дослідники виділяють три основні компоненти в структурі готовності особистості до різних видів діяльності. Насамперед вони вказують на афективно-мотиваційний або оцінний чи емоційно-вольовий компоненти. Складовими цього компонента є інтерес студентів до діяльності, до навчання, їх зацікавлення, розвинуте бажання виконувати ту чи іншу роботу. Когнітивний (пізнавальний, теоретичний) компонент стосується освіченості студентів, їх теоретичної підготовки, знань, що розкривають теоретичний і методичний зміст професійної діяльності. Це загальноосвітні знання (історії, філософії, екології), а також спеціальні знання (сутності професійної справи, особливостей роботи з професійного самовдосконалення). Операційно-дієвий або практичний чи виконавський компонент – це володіння людиною системою необхідних умінь і навичок професійного самовдосконалення, це уміння, необхідні для успішного професійного самовдосконалення (вміння оцінювати свій професійний рівень, планувати, організовувати й контролювати свої дії).

З урахуванням зазначених розробок ми виділили в структурі готовності майбутніх лікарів до професійного самовдосконалення такі компоненти: 1) мотиваційний компонент, який характеризує мотивацію студента-лікаря до професійного самовдосконалення; 2) пізнавальний, що відображає загальну компетентність майбутнього лікаря з питань професійного самовдосконалення; 3) діяльнісний, що стосується умінь майбутнього лікаря у сфері професійного самовдосконалення.

Отже, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури, розглядаючи готовність до професійного самовдосконалення як інтегративну особистісну властивість майбутнього лікаря, ми вважаємо за необхідне виділити такі критерії її сформованості: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний та діяльнісно-результативний.

Основними показниками сформованості готовності майбутніх лікарів до професійного самовдосконалення за мотиваційно-ціннісним критерієм, на наш погляд, є:

- інтерес до професії лікаря, прагнення стати лікарем-професіоналом;
- сформованість потреби у професійному самовдосконаленні;
- усвідомлення особистісного сенсу та значущості професійного самовдосконалення;
- бажання займатись самовдосконаленням, пізнавальний інтерес до особистісно-професійного зростання;
- розуміння свого “Я-реального” та необхідності досягнення “Я-ідеального”;
- сформованість ідей про важливість і необхідність професійного самовдосконалення на рівні загальних уявлень, думок, поглядів чи переконань;
- сформованість загальнолюдських духовно-моральних цінностей добра, гуманістичних світоглядних установок, а також норм та правил професійної поведінки й діяльності лікаря;
- усвідомлення важливості гуманістичних цінностей у власному житті та професійній діяльності.

Основними показниками сформованості готовності майбутніх лікарів до професійного самовдосконалення за пізнавально-інформаційним критерієм, на наш погляд, є:

- усвідомлення рівня своєї підготовленості до професійного самовдосконалення, самоспостереження й самоаналізу;
- чіткість уявлень про сутність, зміст, ознаки, складові, механізми, етапи професійного самовдосконалення медика;
- системність і глибина теоретичних знань з проблем професійного самовдосконалення;
- здатність осмислювати ситуації професійної діяльності багатогранно, з різних точок зору, виділяючи окремі аспекти аналізу та встановлюючи між ними взаємозв'язки;
- самостійність у пошуку інформації про шляхи самовдосконалення лікаря;
- здатність до рефлексії;
- адекватність самооцінки своєї діяльності;
- активність при обговоренні різних медичних проблем, аналізі конкретних ситуацій, результатів лікарської практики.

Основними показниками сформованості готовності майбутніх лікарів до професійного самовдосконалення за діяльнісно-результативним критерієм, на наш погляд, є:

- уміння ставити мету й завдання професійного самовдосконалення, планувати кроки щодо їх досягнення;
- володіння різними методами, прийомами і технологіями самовдосконалення;
- уміння вибирати і використовувати доцільні засоби для пошуку й засвоєння інформації;
- самостійність у роботі з літературними джерелами, інтерес до вивчення передового досвіду, до досягнень наук, до дослідної роботи;

- уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів діяльності із самовдосконалення;
- регулярність діяльності із самовдосконалення;
- прояв вольових якостей, зокрема наполегливості, дисциплінованості та інших при виконанні навчальних завдань та при досягненні цілей самовдосконалення;
- внутрішня незалежність від зовнішнього керівництва, необхідність лише консультативної допомоги у справі самовдосконалення.

Окрім якісних критеріїв, при дослідженні професійної готовності учені виділяють також рівні її сформованості на підставі кількісних критеріїв. У науковій літературі рівнем називають співвідношення “вищих” і “нижчих” шаблів розвитку структур тих чи інших об’єктів або процесів і виділяють: низький, середній і високий [9, с. 141]; дуже високий, високий, середній, низький і дуже низький [3, с. 59]; продуктивний (або високий), перехідний (середній) та виконавський (репродуктивний, низький, пасивний) [8, с. 103]. Аналіз літератури дав змогу виділити три рівні готовності майбутніх лікарів до професійного самовдосконалення: низький, середній і високий.

Перший рівень – низький. У студентів з таким рівнем мотиви самовдосконалення пов’язані із суспільними інтересами, їх знання з навчальних предметів мають ізольований характер, а медичні вміння розвинуті недостатньо. Студенти роблять окремі спроби самостійно розвинути необхідні вміння та особистісні якості, але системи в їх роботі немає. Уміння працювати із джерелами інформації не сформовані. Студенти не мають усвідомленої необхідності в професійному самоаналізі й самооцінці своєї діяльності та її результатів, не мають програми професійного самовдосконалення. Інтерес до проблем самовдосконалення виявляється епізодично, необхідне керівництво з боку викладача.

Другий рівень – середній. Для студентів цього рівня характерне емоційно-ціннісне ставлення до проблем професійного самовдосконалення. Вони прагнуть навчитися самостійно ставити перед собою мету самовдосконалення, самоосвіти й самовиховання. Студенти розуміють зв’язок самовдосконалення з успіхом у майбутній професії, але не завжди вміють чітко сформулювати відповідну мету. Знання з навчальних предметів у них систематизовані, але міжпредметні зв’язки між ними вони ще не завжди чітко розуміють. Студенти знають свій рівень підготовленості до професійної діяльності, намагаються самостійно розвинути уміння і якості, необхідні для успішної діяльності. У них сформовані вміння роботи із джерелами інформації. Вони прагнуть навчитися аналізувати й оцінювати свою діяльність та її результат. Студенти мають програму професійного самовдосконалення, вміють самостійно організувати процес самоосвіти й самовиховання, але не можуть раціонально планувати час і визначати способи досягнення поставлених цілей і завдань у роботі над собою.

Третій рівень – високий. Студенти з таким рівнем мають яскраво виражений інтерес до проблем професійного самовдосконалення. Вони розуміють необхідність керуватися в роботі над собою соціально значущими цілями, уміють чітко формулювати мету, прагнуть досягти її оптимальним способом. Їх знання мають цілісний характер, студенти розуміють міжпредметні зв’язки у науці, уміють вміють раціонально поєднувати різні джерела інформації, критично

осмислювати різні підходи до вирішення навчальних проблем. Такі студенти намагаються постійно аналізувати свою діяльність, її результати й ставити завдання щодо її вдосконалення. Вони вміють на науковій основі оптимально управляти процесом професійного самовдосконалення від планування до здійснення задумів і самоконтролю. Робота над собою для таких студентів дає моральне задоволення, а реальні успіхи стимулюють. Студенти орієнтуються на довгострокові програми професійного самовдосконалення.

Таким чином, розглянувши різні підходи вчених до понять “готовність до діяльності” і “готовність до самоосвіти та саморозвитку” та поділяючи погляди педагогів і психологів на готовність до діяльності як єдність мотиваційних, пізнавальних й емоційно-вольових компонентів, ми визначили поняття “готовність до професійного самовдосконалення майбутнього лікаря” як його інтегративну особистісну властивість, що характеризується системою професійних знань і вмінь, сформованих самоосвітніх і самовиховних умінь, професійної самосвідомості, переконаності в соціальній і особистій значущості професійного самовдосконалення, прагненні до нового і бажанні стати висококваліфікованим спеціалістом.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури ми вважаємо за необхідне виділити такі критерії сформованості готовності майбутніх лікарів до професійного самовдосконалення: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний та діяльнісно-результативний. Визначення критеріїв готовності майбутніх медиків до професійного самовдосконалення дало змогу виділити три рівні її сформованості, зокрема, високий, середній та низький. Використання в експериментальній роботі оцінки рівня сформованості готовності майбутніх лікарів до професійного самовдосконалення, їхніх критеріїв та показників дає змогу всебічно оцінити індивідуальний рівень сформованості готовності та організувати роботу щодо її формування у студентів під час їх навчання у навчальному закладі.

Література

1. Вайніленко Т.В. Сутність та зміст професійно-педагогічного самовдосконалення / Т.В. Вайніленко // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Чернівці : Рута, 2005. – Вип. 278. – С. 13–20.
2. Гладкова В.М. Основи акмеології : підручник / В.М. Гладкова, С.Д. Пожарський. – Л. : Новий світ-2000, 2007. – 320 с.
3. Діденко О.В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О.В. Діденко. – Хмельницький, 2003. – 155 с.
4. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в экстремальных ситуациях: психол. аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Мн. : Изд-во “Университетское”, 1985. – 206 с.
5. Жидецький Ю.Ц. Потенціал особистості у професійному розвитку / Ю.Ц. Жидецький // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 4. – С. 30–36.
6. Словник іншомовних слів / Уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К. : Наук думка, 2002. – 680 с.
7. Уличний І.Л. Формування потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис.... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / І.Л. Уличний. – К., 2006. – 22 с.
8. Харченко П.В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / П.В. Харченко. – К., 2004. – 246 с.
9. Шестакова Т.В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т.В. Шестакова. – К., 2006. – 244 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ФЕНОМЕНУ “КОМУНІКАТИВНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ”

Останніми роками категорія “толерантність” не лише стала загальнозживаним міжнародним терміном, а й почала активно фігурувати в наукових дослідженнях, присвячених гуманітарним проблемам, зокрема й педагогічним. Реалізація ідей толерантності є найбільш перспективною для фахівців, які працюють у системі “людина-людина”.

Проблема формування комунікативної толерантності актуалізується у зв’язку з процесом інтеграції України в Європейський освітній простір, що передбачає встановлення якісно нових контактів із зарубіжними партнерами в освітній і науковій діяльності, зокрема, налагодження взаємообміну студентами й викладачами, внаслідок чого розширюється комунікація представників різних національностей, носіїв різних культур. Тому формування комунікативної толерантності як особистісної якості суб’єктів навчання становить закономірний інтерес для дослідників, педагогів-практиків, широких кіл громадськості. Це зумовлено зростанням соціальних очікувань щодо освітніх установ. В окресленому контексті нагальним є і питання толерантної комунікації в молодіжному середовищі.

Основи дослідження феномену толерантності закладено у філософських працях М. Кагана, І. Канта, Дж. Локка та інших учених. Проблема толерантності набуває все більшої актуальності в політичних, культурологічних, юридичних і соціологічних науках. Однак найбільший інтерес до неї виявляється в психології й у педагогіці, про що свідчать праці О. Батуріна, О. Богданової, І. Воробйової, М. Губанової, С. Данілової, І. Єпішевої, Т. Загорулі, А. Зяцькова, О. Калач, Л. Ніколаєвої, А. Скок, Ю. Тодорцевої, С. Толстікової, О. Шавріної та інших дослідників. Аналіз наукових студій дає підстави стверджувати, що з цієї проблеми недостатньо вивченими є питання розвитку толерантного спілкування як професійно важливої якості особистості в умовах професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах. Незважаючи на те, що поняття толерантності ґрунтовно досліджено у філософії, психології та педагогіці, до сьогодні не повною мірою і не зовсім чітко з’ясовано основні змістові компоненти аналізованого феномену.

Мета статті – проаналізувати наявні наукові підходи до вивчення сутності поняття “комунікативна толерантність” та уточнити його семантичний обсяг.

Поняття “толерантність” формувалося впродовж усього періоду історичного розвитку суспільних відносин. Проблема толерантності поставала в усіх цивілізаціях і культурах, при чому кожна епоха вирішувала названі питання по-своєму. Це є універсальна проблема людства, яка зародилася ще в Стародавньому Римі і дотепер не втратила актуальності. Доказом слугує однозначне трактування феномену в різних культурах світу, в основу чого покладено категорії терпіння, терпимості до когось або до чогось, готовність надати іншій людині свободу думки й дій. Отже, толерантність, терпимість і терпіння, на перший погляд, є синонімічними поняттями.

У філософському аспекті толерантність – це терпимість до інших поглядів, думок, звичок, необхідна в контексті особливостей різних народів, націй і релі-

гій. Це ознака впевненості в собі, усвідомлених і надійних власних позицій, готовності адекватного сприйняття всіх ідейних течій, що не боїться порівнянь з іншими поглядами й не уникає духовної конкуренції. Сучасна філософія тлумачить толерантність як інтелектуальну протилежність інтолерантності, нетерпимості (О. Леонтьєва, В. Петренко), як певну форму людської свідомості, а отже, і принцип організації суспільних відносин (Л. Дробіжева, В. Кемеров, Дж. Лорсен, К. Нідерман, О. Перцев, Г. Петрова, М. Хомяков та ін.); як активну життєву позицію, що охоплює захист прав будь-якої людини і негативне (неприпустиме) ставлення до виявів нетерпимості (О. Асмолов, Б. Уільямс); як здатність до взаєморозуміння, бажання відчувати світосприйняття іншого, уміння йти на компроміс (Р. Валітова, В. Лекторський).

На думку В. Лекторського, категорія толерантності пов'язана з розширенням власного досвіду особистості й критичного діалогу, у ході якого людина не тільки самоідентифікується, але й може змінюватися, розвиватися, оскільки, постійно комунікуючи, вона веде діалог не тільки з іншими, але й сама з собою, що дає їй змогу водночас удосконалюватися. Учений пропонує чотири можливих способи розуміння толерантності:

1) толерантність як байдужість (існування думок, істинність яких ніколи не може бути доведена) – релігійні погляди, цінності різних культур, етичні вірування, переконання тощо;

2) толерантність як неможливість взаєморозуміння (обмежує вияви терпимості пошаною до іншого, якого водночас зрозуміти неможливо і з яким неможливо взаємодіяти);

3) толерантність як поблажливість (привілейоване у свідомості людини становище власної культури, тому всі інші оцінюються як слабші: їх можна терпіти, але при цьому одночасно й зневажати);

4) терпимість як розширення власного досвіду й критичний діалог – дає змогу не тільки поважати чужу позицію, але й змінювати свою у формі критичного діалогу [11; 15].

З огляду на окреслені В. Лекторським способи розуміння толерантності, у психології це поняття кваліфікують як основну умову й необхідну якість процесу становлення особистості. Так, у трактуванні М. Бубера толерантність являє собою органічну частину діалогу між “Я” і “Ти”, у ході якого відбувається справжня зустріч у відносинах, позиціях і можливостях [8]. Тому ця категорія неодмінно пов'язана з комунікативними процесами в міжособистісних стосунках. Такий підхід обґрунтовують різноманітні зарубіжні психологічні теорії особистості. Наприклад, згідно з теорією “здорової особистості” А. Маслоу, трактування феномену толерантності відкриває шлях до розуміння сутності людини з позицій її самоактуалізації [12].

Для опису складних психологічних процесів і явищ, зокрема й толерантності, зазвичай застосовують три компоненти: когнітивний, емоційний і поведінковий. Окрім них, С. Братченко пропонує ще й вербальний компонент, обґрунтовуючи це тим, що в реальній освітній практиці існують спроби навантаження на толерантність, навчання вимовляти правильні слова тощо [5, с. 107]. Дослідник укотре наголошує на зв'язку феномену толерантності з комунікативними процесами міжособистісної взаємодії.

Отже, із психологічного погляду толерантність – це здатність особистості в комунікативних ситуаціях незбігання думок, оцінних суджень, поведінки, вірування тощо управляти зниженням чутливості до об'єкта, що відбувається завдяки механізмам терпіння (стриманість, витримка, терплячість, самоконтроль), терпимості й прийняття (співробітництво, взаємодія, поблажливість, компроміс). При цьому спілкування слугує основою глибинної, базисної толерантності людей.

Проблему толерантності у спілкуванні як необхідності налагодження суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками комунікативного процесу вивчали К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Г. Андреева, Б. Братусь, А. Брушлінський, В. Зінченко, М. Каган, Н. Кузьміна, Б. Ломов, А. Мудрик, В. Мухіна, В. Петровський, В. Слободчиков та інші вчені. На їхню думку, комунікативний аспект спілкування передбачає обмін інформацією між індивідами, які спілкуються. Інформація в процесі спілкування не просто передається від одного суб'єкта іншому, а формується й розвивається, породжуючи спільність цих людей. Саме тому в психології виокремлено вербальну (мовну) й невербальну комунікацію, суть якої, за висловом О. Леонтьєвої й Г. Петрової, полягає в живому й актуалізованому здійсненні соціальної реальності, її демонстрації [15, 60].

Досліджуючи взаємозв'язок толерантності й спілкування, М. Каган акцентує увагу на "... досягненні спільності (або підвищенні рівня спільності) діючих суб'єктів... при збереженні неповторної індивідуальності кожного" [10, с. 86]. Таким чином, окреслюються співвідношення партнерів спілкування: взаємодія – толерантність – спілкування – спільність. Об'єкт толерантності в цьому процесі перетворюється в суб'єкт спілкування. Отже, толерантність спонукає до спілкування, а від рівня спілкування залежить вид і рівень сформованості толерантності. Саме тому обґрунтованими вважаємо підстави для аналізу поняття "комунікативна толерантність".

Проблему комунікативної толерантності досліджували В. Бойко, А. Мудрик, А. Скок, Л. Уманський, Г. Щедровицький, переважно трактуючи цей феномен як особистісну якість, що полягає в готовності до взаєморозуміння й взаємодії, яка становить вершину толерантності.

За визначенням А. Скок, "комунікативна толерантність – це насамперед здатність людини до взаємодії з іншими. Вона включає пізнання особистістю самої себе та іншої людини, толерантні установки поведінки й спілкування" [14, с. 80].

На думку Л. Ніколаєвої, комунікативна толерантність є духовним і фізичним станом індивіда, який координує певний тип його стосунків із партнерами спілкування й містить ціннісні характеристики особистості [13, с. 7].

Згідно з твердженням В. Бойка, комунікативна толерантність – це "характеристика ставлення особистості до людей, яка демонструє ступінь її витриманості неприємних і неадекватних, на її думку, психічних станів, якостей і вчинків партнерів взаємодії" [14, с. 23]. Учений окреслює такі типи комунікативної толерантності:

- загальна – тенденція ставлення особистості до людей у цілому;
- ситуативна – ставлення конкретної людини до іншої людини;
- типологічна – ставлення до типів особистості або групи людей конкретної національності, соціального статусу, професії;

– професійна – ставлення до типів людей, з якими доводиться мати справу відповідно до виду своєї діяльності.

Названі типи комунікативної толерантності доводять багатогранність і складність цього феномену, оскільки люди, об'єднуючись у групи, не тільки спільно здійснюють якусь певну діяльність, а й задовольняють потребу в спілкуванні. При цьому ототожнення себе з групою реалізується в спілкуванні й лягає в основу системи стосунків “свій у конкретній групі”, що виконує цілий ряд функцій комунікативної толерантності. Серед них Н. Бутенко виокремлює такі:

– контактна функція – налагодження контакту як стану обопільної готовності до прийому й передачі повідомлень та підтримки взаємозв'язку у вигляді постійної взаємоорієнтованості;

– інформаційна функція – обмін повідомленнями, думками, задумами, рішеннями;

– спонукальна функція – стимуляція активності партнера з метою скерувати його на виконання певних дій;

– координаційна функція – взаємне орієнтування й узгодження дій при організації спільної діяльності;

– функція розуміння – адекватне сприйняття й розуміння змісту повідомлення та взаємне розуміння намірів, настанов, переживань, станів;

– емотивна функція – формування в партнера потрібних емоційних переживань, а також зміна за його допомогою своїх переживань і станів;

– функція налагодження відносин – усвідомлення й фіксація свого місця в системі ролевих, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків співтовариства, у якому діє індивід;

– функція здійснення впливу – зміна стану, поведінки, індивідуально-смыслових станів партнера [9, с. 14].

Отже, функціональний підхід до аналізу сутності комунікативної толерантності лежить в основі розуміння цієї категорії. Окрім такого підходу, у сучасній науці сформувалися й утвердились інші філософські й психологічні підходи, які розширюють спектр понятійного апарату досліджуваного феномену. Це – екзистенційно-гуманістичний, диверсифікаційний, діалогічний, фасилітативний та синергетичний аспекти.

Із позиції розуміння унікальності людського буття та оригінальності власного світу людини суть екзистенційно-гуманістичного підходу полягає у визнанні виняткової ролі особистості у здійснюваній нею комунікативній діяльності, оскільки за умови значущості соціальних норм, суспільних ідеалів, ідеологічних і професійних вимог тощо кожна людина, виконуючи свої комунікативні дії, прагне орієнтуватися на власну мету, цінності, пріоритети, тобто відбувається процес самовизначення як вільний і відповідальний вибір людини “ціннісного толерантного ставлення до життя” [2, с. 5–7]. Це означає, що комунікативна толерантність конкретного фахівця є особливою якістю його способу буття, а не тільки вимогою професійного призначення чи комунікативною навичкою. Звідси випливає важливий для розширеного тлумачення сутності комунікативної толерантності наслідок: толерантність – це особливий принцип існування світу спілкування й взаємних відносин із людьми, який особистість будує на основі розуміння, прийняття багатогранного буття та визнання неминучості співіснування відмінностей.

Зміст диверсифікаційного підходу (у контексті ускладнення структури певного поняття) полягає в диференціації комунікативної толерантності на численну кількість варіантів, типів, видів, форм і рівнів, що зумовлено її поширеністю в усіх сферах соціального й індивідуального життя людини. Тобто в межах цього підходу комунікативну толерантність трактують із позицій багатоаспектності й неоднорідності змісту феномену, до якого належать когнітивні, емоційні й поведінкові характеристики. При цьому поведінковий вимір, на думку С. Братченка, становить найбільш видиму частину “айсберга толерантності” і традиційно привертає особливу увагу як у процесі діагностики, так і в ході навчання. До поведінкової толерантності вчений зараховує ряд конкретних умінь і здібностей, серед яких виокремлює суто комунікативні, а саме:

- здатність до толерантного висловлювання та обстоювання власної позиції як погляду (Я-висловлювання тощо);
- готовність толерантно ставитися до висловлювань інших (сприйняття думок і оцінок інших людей як вираження їх поглядів, що мають право на існування, незалежно від міри розбіжності з власними поглядами);
- здатність до “взаємодії інакодумців” і вміння домовлятися (погоджувати позиції, досягати компромісу й консенсусу);
- толерантна поведінка в напружених і екзистенціальних ситуаціях (у разі відмінностей у поглядах, зіткнення думок або оцінок) [5, с. 110].

У руслі діалогічного підходу комунікативну толерантність тлумачать, керуючись концепцією М. Бахтіна, суть якої полягає в діалогічній природі людини та у фіксації онтологічної несамодостатності особистості, для якої діалог з іншою особою є способом її найбільш повноцінного існування й розвитку [3, с. 293]. Відповідно до цього, комунікативна толерантність – найважливіший атрибут діалогу й водночас умова повноцінного особистісного буття та розвитку людини. У контексті діалогічного підходу до поняття комунікативної толерантності, за твердженням С. Братченка, належить такий конструкт, як “комунікативні права особистості,” що являє собою систему психолого-правових норм спілкування, які визначають межі свободи співбесідників так, щоб забезпечити їхню взаємодію на підставі взаємного визнання й ненасильства. Серед базових комунікативних прав особистості вчений виокремлює право на систему цінностей, право на гідність і пошану, право на індивідуальність і своєрідність, на відмінність від співбесідника, право на свій власний погляд тощо. Ці права дослідник кваліфікує і як операціоналізацію комунікативної толерантності, і як фіксацію конкретних напрямів зусиль, необхідних для підтримки повноцінного мирного співіснування й співпраці [6].

Отже, концептуальна ідея діалогічного підходу до розуміння сутності комунікативної толерантності полягає в тому, що, за словами М. Бубера, “на початку всього – відносини” і ці відносини розуміють як діалогічні [7]. У діалозі виокремлюють полярні стани “Я – Ти” і “Я – Воно”, потлумачені як первинні установки людського буття, завдяки яким воно звернене власне до людини та інших людей. “Я – Ти” – стан установки природного зв’язку, а “Я – Воно” – це стан природної окремішності. Здорове існування людини є ритмічним чергуванням протилежних станів буття, тому напруження між зв’язком і відокремленістю – фундаментальний і суттєвий аспект концепції діалогу. Для кожного його учасника інша людина є метою й цінністю, а не засобом чи умовою власного буття.

“Я – Ти” стосунки базуються на глибокому переживанні “іншості”, унікальності й цілісності комунікативного партнера [7]. Це переживання взаємне, воно повертається до іншої людини, внаслідок чого накопичується загальний досвід спільного буття (“співбуття”). Досвід “співбуття” є досвідом “зустрічі” як унікального процесу взаємної саморозкриття учасників діалогу. Хронотипом “зустрічі” вважають простір “Я – Ти – Тут – Тепер”, де розгортаються зміни сприймання себе, іншої людини й світу (зокрема, змінюються відчуття простору й часу, емоції, смисли, цінності, тілесні відчуття).

Спілкування відбувається в умовах ціннісно-сислової, фасилітарної (з англ. *facilitate* – допомагати) взаємодії, тобто коли між суб’єктами утворюється глибокий, стійкий зв’язок на ґрунті допомоги, полегшення, сприяння в пошуку інформації, наприклад, із питань професійного розвитку. З огляду на це, суть фасилітативного підходу до розуміння комунікативної толерантності полягає в цілеспрямованому формуванні її складових шляхом спеціального навчання, соціально-психологічних тренінгів тощо, бо саме в ході цього виявляється істинна сутність досліджуваного явища. Як зазначає С. Братченко, основну увагу зосереджують не на досягненні “заданих результатів”, загальних для всіх, а на створенні умов, найбільш сприятливих для вироблення кожним власної, самостійної й незалежної позиції, для природного, рефлексивного й індивідуального становлення толерантності в основних її вимірах [5, с. 110].

Отже, з позицій фасилітативного підходу комунікативна толерантність – це такий тип міжособистісної взаємодії, за якого головною метою діяльності стає допомога й створення сприятливих умов для саморозвитку й самореалізації іншого суб’єкта.

Оскільки толерантність виявляється у взаємодії учасників комунікативного процесу, то закономірно відбувається синергізм (із грец. *συνεργία* Synergos – (syn) разом (ergos) діючий, співробітництво) відтворення сутності комунікативних актів: обмін інформацією між учасниками спільної діяльності; структурування організації учасників залежно від її змісту та способу оволодіння нею; взаємопізнання суб’єктів діяльності як основа для їхнього взаєморозуміння. З огляду на це є підстави виокремити синергетичний підхід до розуміння феномену “комунікативна толерантність”, суть якого, на думку В. Аршинова, полягає в “... мистецтві організації умов для продуктивного діалогу “порядок – хаос”, на межі яких “кристалізується” новий сенс” [1]. Згідно з цією синергетичною парадигмою, людина постає як відкрита система, детерміновані й стохастичні (випадкові) процеси взаємодіють, взаємодоповнюють один одного й виявляють тенденцію до гармонії та позитивного системного розвитку. Із такої позиції комунікативна толерантність передбачає взаємодію представників різних світоглядів, стилів життя, релігійних настанов у міжцивілізаційному діалозі культур, у пошуках принципів взаєморозуміння, нових способів комунікації на підставі взаємоузгодженого співробітництва.

Таким чином, аналіз змісту поняття “толорантність” доводить, що цей феномен органічно пов’язаний із комунікативними процесами, функції яких слугують основою для розуміння сутності категорії “комунікативна толорантність” як особистісної якості. Це виявляється в процесі людського спілкування, базо-

ваного на етичних нормах, і формується на рівні мотиваційно-ціннісного ставлення до взаємодії як до рівноправного діалогу й на рівні вияву її в комунікативній поведінці.

Висновки. Концептуальною базою розуміння сутності поняття “комунікативна толерантність” слугує те, що окреслений феномен детермінований виявом свідомого, осмисленого й відповідального вибору людини, її позиції й активності стосовно налагодження певних відносин у ході спілкування з іншими людьми. Досліджуване явище – складне, багатоаспектне й багатокомпонентне, оскільки його основу становить особливий діалоговий спосіб міжособистісної взаємодії, що відбувається на синергетичних засадах співробітництва спонтанно або цілеспрямовано в спеціально створених умовах навчання, виховання й розвитку особистості.

Література

1. Аршинов В.И. Гражданское общество как проблема коммуникативного действия [Электронный ресурс] / В.И. Аршинов. – Режим доступа: <http://www.prof.msu.ru/publ/book3/arsh.htm#s>.
2. Асмолов А.Г. Толерантность от утопии к реальности / А.Г. Асмолов // На пути к толерантному сознанию / [под ред. А.Г. Асмолова]. – М. : Смысл, 2000. – 255 с.
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М. : Советская Россия, 1979. – 320 с.
4. Бойко В.В. Энергия эмоции в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – М. : Филин, 1996. – 472 с.
5. Братченко С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании / С.Л. Братченко // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление : материалы IX науч.-практ. конф. – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2003. – С. 104–117.
6. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты / С.Л. Братченко // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / [под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур]. – М. : Смысл, 1997. – С. 201–222.
7. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М. : Республика, 1995. – 468 с.
8. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер ; пер. с нем. Ю.С. Терентьева, Н. Файнгольда. – М. : Высшая школа, 1993. – 175 с.
9. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник / Н.Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2004. – 383 с.
10. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
11. Лекторский В.А. О толерантности / В.А. Лекторский // Философские науки. – 1997. – № 3–4. – С. 14–18.
12. Маслоу А.Г. Мотивация и личность : пер. с англ. / А.Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
13. Николаева Л.А. Формирование коммуникативной толерантности студентов-будущих юристов (на примере университетского образования в России и Германии) : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Л.А. Николаева. – Кемерово, 2007. – 20 с.
14. Скок А.Г. Комунікативна толерантність викладача вищого навчального закладу / А.Г. Скок // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2007. – № 34. – С. 79–84.
15. Толерантность и коммуникация : коллективная монография / [под ред. Г.И. Петровой]. – Томск : Дельтаплан, 2002. – 178 с.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Практика професійної управлінської діяльності виявляє ряд невирішених питань, пов'язаних зі слабким обґрунтуванням проектів управлінських рішень, нерегулярністю та несвоєчасністю заходів управлінського впливу; зазначається, що управлінський цикл підприємства часто не організовується як цілісна система; керівна ланка організації використовує обмежену кількість аналітичних методів. Низький рівень аналітичної підтримки управлінського впливу призводить до неритмічної роботи підприємства, неправильних управлінських рішень, втрат робочого часу, неефективного використання трудових, матеріальних, фінансових ресурсів, недосягнення цілей організації.

Система вищої менеджмент-освіти, на жаль, не має чітко розробленої стратегії аналітичної підготовки майбутніх менеджерів. Питання формування аналітичної компетентності фахівців з управління в процесі професійної підготовки не здобуло відповідного відображення у дисертаційних дослідженнях до цього часу. А тому актуальність зазначеної проблеми зумовлена суперечністю між сучасними вимогами до аналітичної діяльності, об'єктивною потребою окремих сфер народного господарства у компетентних менеджерах і недостатньою ефективністю існуючої системи їхньої аналітичної підготовки у вищих закладах освіти.

Метою статті є визначення теоретичних та практичних питань формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів.

Для її досягнення було висунуто такі *завдання*:

- 1) дати визначення змісту та структури аналітичної компетентності менеджера;
- 2) обґрунтувати та описати організаційно-педагогічну модель формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців з управління;
- 3) надати рекомендації з питання успішного формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів.

Формування професійної компетентності в управлінській діяльності є одним із найважливіших завдань професійної підготовки менеджерів. На це вказують численні дослідження українських та зарубіжних учених у сфері управління (О.С. Августимова, Р.П. Вдовиченко, Л.І. Даниленко, Я. Дорога, Л.Г. Кисільова, А. Ліпенцев, В.С. Локшин, М.В. Малаховська, І.С. Маліков, О.І. Мармаза, В.І. Маслов, Е.Г. Морозова, Ю.А. Музира, Ю.І. Палеха, В.П. Печенізький, М.Е. Савенкова, А.О. Тихончук, А. Чемерис, В.В. Шаркунова, В. Шепель). При цьому з'ясовано, що характерними рисами професіоналізму сучасного менеджера є оволодіння управлінськими здібностями, що відповідають потребам професійної діяльності, сформованість професійного світогляду, схильність до професійних цінностей та особистісного розвитку, потяг до безперервного професійного самовдосконалення. Водночас професіоналізм управлінців розкривається в процесі поповнення знань, вироблення вмінь і навичок під час професійної підготовки у ВНЗ. Крім того, у сучасній освіті управлінців ще додається питання впровадження компетентісно орієнтованого підходу до навчання, за

яким оцінювання професійного становлення майбутніх менеджерів здійснюється за рівнем прояву ознак професійної компетентності, яка, у свою чергу, може бути конкретизована у напрямках і видах професійних завдань менеджера (планувальна діяльність, мотиваційна, організаційна, облікова, інформаційна, аналітична, координаційна, контрольна, комунікативна тощо).

Встановлено, що сучасні педагоги та психологи постійно здійснюють наукові розробки з приводу визначення та структури професійної компетентності менеджерів, окремих її складових, застосування різних наукових підходів до педагогічної взаємодії викладачів і студентів-менеджерів, оптимального поєднання традиційних та інноваційних методів і прийомів навчання та ін. Однак теоретичний аналіз досліджуваної проблеми виявив суперечність між сучасними вимогами до аналітичної діяльності, об'єктивною потребою окремих сфер народного господарства у висококваліфікованих менеджерах і недостатньою ефективністю існуючої системи їх підготовки. Вирішити цю суперечність можливо за умови особливого підходу до розробки змісту аналітичної підготовки майбутніх менеджерів, впровадження активних навчальних методів і прийомів, що активізують мислення студентів та спонукають до творчих пошуків, підвищують інформативність і забезпечують практичну спрямованість навчального матеріалу, а також посиленої уваги до самостійної навчальної діяльності майбутніх управлінців, результатом якої є наближення до наступної професійної діяльності завдяки набуттю аналітичного досвіду під час навчання у вищому навчальному закладі.

Розгляд змісту професійних завдань менеджера, зазначених у галузевому стандарті вищої менеджмент-освіти, вказав на присутність аналітики у переважній більшості виконуваних ним управлінських функцій. Нами з'ясовано, що значення аналітичної діяльності в управлінні полягає в тому, що аналіз систематизує, обробляє та узагальнює інформацію, яка надходить від об'єктів управління організації; аналіз виявляє взаємозалежні показники та вплив найсуттєвіших факторів на динаміку результатів управлінського циклу; аналіз сприяє якісному виконанню функцій планування, організації, мотивації, координації, контролю та виступає і як самостійна функція суб'єктів управління; аналіз передують прийняттю управлінського рішення, контролює його реалізацію, виявляє ефективність прийнятого рішення та є базою для наступного планування і прогнозування; оволодіння аналітикою підсилює здатність менеджера правильно інтерпретувати фахову інформацію та обґрунтовано приймати управлінські рішення.

У результаті стало зрозумілим, що аналітична компетентність менеджерів є одним із найскладніших компонентів їх професійної компетентності. За нашим визначенням, аналітична компетентність як складова професійної компетентності являє собою інтегративну, постійно збагачувану характеристику менеджера, що передбачає поєднання ціннісно-мотиваційного, когнітивно-операційного та рефлексивно-оцінного компонентів та зумовлює виконання професійних аналітичних завдань у сфері управління, пов'язаних із: виявленням об'єктивних закономірностей та тенденцій розвитку явищ і процесів управлінського циклу; застосуванням аналітичних методів для встановлення причинно-наслідкових зв'язків між ними; визначенням доцільності та послідовності дій управлінського впливу, наданням необхідної і достатньої інформації для прийняття ефективних управ-

лінських рішень; виробленням рекомендацій, спрямованих на досягнення максимально позитивних результатів та загальної мети управління.

При цьому структура аналітичної компетентності розглядається нами як єдність трьох взаємопов'язаних складових: ціннісно-мотиваційної, когнітивно-операційної та рефлексивно-оцінної. Вказані складові виступили також як критерії, за якими здійснювалась перевірка результативності досліджуваного процесу. Врахування ціннісно-мотиваційного критерію забезпечило формування у студентів стійкої мотивації до аналітичної діяльності, виділення та позитивну спрямованість зусиль на її здійснення. Когнітивно-операційний критерій включав у себе показники рівня обсягу знань з аналізу, сформованість фахових умінь та навичок у здійсненні певних аналітичних процедур, розвиток аналітичного мислення (вибіркове ставлення до інформації, що надходить менеджеру; можливість розкласти досліджувану проблему на складові елементи; орієнтація на суттєві фактори впливу на кінцеві результати дослідження об'єкта аналізу; можливість виявлення причинно-наслідкових зв'язків між фактами і процесами досліджуваного об'єкта; здатність до розробки припущень щодо розвитку певних явищ, критичного оцінювання отриманої та обробленої інформації, здатність до формулювання комплексних аналітичних висновків), рівень творчої активності студента-менеджера у сфері аналітики (новаторство, оригінальність, нагромадження інформації з кількох галузей знань, самостійність у здобутті та обробці аналітичної інформації), первинний досвід аналітичної діяльності (обсяг самостійно підготовлених аналітичних оглядів з різних проблем управління, динаміка збагачення особистого досвіду з аналітичної діяльності). Рефлексивно-оцінний критерій надав можливість оцінити результат сформованості аналітичної компетентності за такими показниками: самооцінка власної аналітичної компетентності та прагнення до вдосконалення професіоналізму в аналітиці.

У ході констатувального експерименту виявлено недоліки процесу формування аналітичної компетентності, серед яких можна виділити те, що: студенти-менеджери недостатньо уявляють зміст майбутньої управлінської діяльності, місце аналітики в ній, та мають низький рівень мотивації до її здійснення; рівень знань та вмінь виконання фахових аналітичних завдань є низьким; рівень розвитку аналітичного мислення та творчої активності під час занять є недостатнім; здатність до самооцінки власної аналітичної компетентності невисока. Крім того, недоліками навчального процесу з формування аналітичної компетентності є такі: відсутність у програмах вивчення фахових дисциплін компетентнісних засад взаємодії викладачів і студентів; невдала розробка змісту навчання аналітиці в управлінській діяльності; необґрунтований вибір методів та прийомів навчання, невдале поєднання традиційних та активних форм навчання; відсутність навичок самостійних досліджень професійних питань у процесі навчання.

Спираючись на результати наукових досягнень фахівців з досліджуваної проблеми, практичний досвід професійної підготовки менеджерів в сучасних умовах та власну педагогічну діяльність з викладання аналітичного курсу у студентів-менеджерів, ми визначили такі педагогічні умови, врахування яких забезпечило успішність процесу формування аналітичної компетентності:

– здійснення цілісного, послідовного процесу, наповнення якого враховує специфіку професії менеджера, розкриває зміст аналітичної діяльності в управ-

лінні та виховує пізнавальний інтерес до неї, забезпечує дидактичні особливості компетентнісного підходу до підготовки цих фахівців;

- збагачення форм, методів, прийомів навчання, адекватних визначеному змісту аналітичної підготовки студентів-менеджерів;

- позааудиторна робота майбутніх фахівців з менеджменту спрямовується на поглиблення теоретичних положень з аналітики та набуття первинного професійного досвіду шляхом самостійної аналітичної обробки фахової інформації та підготовки аналітичних оглядів.

Доведено, що професійне становлення студента-менеджера у сфері аналітики передбачає формування мотивації до цієї діяльності, професійних знань, умінь, навичок, досвіду, типу мислення, професійно важливих якостей, потреби у самовдосконаленні та вимагає комплексних узгоджених дій викладацького складу закладу освіти для забезпечення процесу формування достатнього рівня аналітичної компетентності. На початку нашої експериментальної роботи було висунуто припущення про те, що дієвість процесу формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах буде залежати від результатів впровадження у навчально-виховний процес організаційно-педагогічної моделі, що представляє концептуальні аспекти досліджуваного процесу та взаємозв'язок його елементів. Модель процесу формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів має три взаємопов'язаних блоки – “Передумови”, “Впровадження” та “Результат”. Блок “Передумови” включає мету, завдання формування аналітичної компетентності, функції та принципи формування, критерії та показники сформованості аналітичної компетентності майбутніх менеджерів, а також педагогічні умови формування компетентності з аналітики як фактори успішності досліджуваного процесу. Блок “Впровадження” об'єднує п'ять етапів забезпечення процесу формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів, описаних нижче. Останній блок моделі “Результат” передбачає діагностику результатів сформованості усіх складових аналітичної компетентності майбутніх менеджерів.

Формувальний експеримент з порушеної проблеми включав у себе впровадження експериментальної методики навчально-виховного процесу, результатом якого була успішна сформованість аналітичної компетентності майбутніх менеджерів та перевірка достовірності висунутих припущень. Методика формування професійної компетентності з аналітики передбачала проходження таких етапів: підготовчого, мотиваційного, когнітивного, дієво-практичного та оцінно-результативного.

Перший етап (підготовчий) мав на меті ознайомлення студентів зі змістом управлінської праці менеджера, її складовими, виділенням аналітики у складі фахової діяльності, визначенням “професійної компетентності”, “аналітичної компетентності”; а також ознайомлення із навчально-тематичним планом вивчення курсу, результатом якого буде сформованість аналітичної компетентності, окреслення основних підходів до методики формування всіх компонентів професіоналізму з аналітики та забезпечення цілісності сприйняття зазначених положень. Від викладача вимагалось чітко розробити програму проведення навчально-виховної роботи із студентами-менеджерами, забезпечити цей процес

усім необхідним нормативним, методичним, дидактичним матеріалом, підібрати відповідні вправи для успішного оволодіння знаннями та уміннями з аналітики з метою сприяння набуттю первинного професійного досвіду, творчих навичок, сформованого аналітичного мислення, що, у свою чергу, стало поштовхом до саморозвитку та вдосконалення професійно важливих якостей.

Метою другого етапу (мотиваційного) передбачалось створення позитивної установки на необхідність оволодіння аналітикою як частини професійної компетентності менеджера, а саме здійснення цілеспрямованих заходів зі стимулювання у майбутніх менеджерів пізнавального інтересу та потреби в оволодінні необхідними знаннями, уміннями, навичками з аналітичної діяльності. Мотиваційний етап реалізував програму входження студентів-менеджерів у сферу аналітики, що передбачає: усвідомлення поточних і перспективних цілей навчального курсу; засвоєння методологічної і практичної значущості основних положень аналітичного дослідження; формування інтересу до оволодіння аналітичною компетентністю як частини професійної компетентності менеджера; переконання у перспективності, статусності володіння професійними якостями менеджера-аналітика; забезпечення впевненості у можливостях отримання оновлених знань та вмінь з аналізу в межах курсу “Теорія економічного аналізу”; сприяння появі у студентів почуття успіху, піднесеного настрою та довіри. Ціннісне ставлення до оволодіння аналітичними уміннями та навичками, набуття досвіду за умови розвитку аналітичного мислення та творчої активності як передумови професійного становлення має бути особистісно прийняте і засвоєне студентом-менеджером як основне завдання навчально-виховного процесу досліджуваного етапу.

Третій етап був пов’язаний із засвоєнням системи знань та конкретних умінь, необхідних для аналітичної діяльності в управлінні. Завданням цього етапу є включення студентів-менеджерів у навчально-пізнавальну діяльність (наближену до конкретної професійної аналітичної діяльності) для усвідомлення окремих типів професійних завдань, важливості їх виконання, методик здійснення аналітичної обробки фахової інформації та методики самоперевірки навчальних досягнень. Метою когнітивного етапу було глибоке і повноцінне засвоєння методології аналітичного дослідження економічних явищ та специфіки керівництва аналітичною роботою на підприємстві. Також було враховано, що економічний аналіз для менеджера – це один із напрямів управлінської діяльності, що є основою для прийняття управлінських рішень і зводиться до їх обґрунтування на підставі обробленої фахової інформації; він використовує певну наукову термінологію та особливий арсенал методів дослідження, що дає змогу зробити процес прийняття управлінських рішень ефективним. Експериментальний курс “Теорія економічного аналізу” націлив студентів на оволодіння основними прийомами економічного аналізу, виявлення взаємозв’язку між основними показниками діяльності підприємства, впливу факторних показників на результат, свідомий вибір інформації для аналітичного дослідження, складання плану та грамотну організацію аналітичної роботи на рівні підприємства. Надзвичайно важливим вважалось, щоб студенти оволоділи такими основними прийомами проведення аналізу, як порівняння, балансового способу, елімінування, сальдового та індексного методу, групування, табличного та графічного

методу, моделювання, кореляційно-регресійного аналізу, розбору виробничих ситуацій з теорії масового обслуговування, теорії ігор тощо.

Метою дієво-практичного етапу стало узагальнення попередньої теоретичної підготовки майбутніх менеджерів, що передбачав їх самостійність та творчий підхід до вирішення професійних аналітичних завдань, удосконалення власних умінь та набуття навичок шляхом використання різних методів аналітичного опрацювання професійної інформації. Організація цього етапу передбачала також реалізацію педагогічної умови, за якою позааудиторна робота майбутніх менеджерів повинна бути спрямована на поглиблення теоретичних положень з аналітики та набуття первинного професійного досвіду шляхом самостійної аналітичної обробки фахової інформації та підготовки аналітичних оглядів творчого характеру.

Завершальний етап (оцінно-результативний) був спрямований на оцінювання та самооцінювання навчальних досягнень студентів-менеджерів, а саме зіставлення результатів процесу навчання за допомогою розроблених критеріїв і показників сформованості аналітичної компетентності, самоаналіз студентами своєї діяльності, виявлення навчальних і професійних досягнень та помилок, аналіз їх причин та внесення у подальшому коректив.

Під час організації навчального процесу з формування аналітичної компетентності було використано:

- з метою формування ціннісно-мотиваційного компоненту – методи стимулювання обов'язку та відповідальності, методи формування пізнавального інтересу (постановка проблемних запитань і пізнавальних завдань, прийоми здивування та створення успіху у навчанні, створення ситуацій пізнавального спору, розбір конкретних ситуацій, ігрове проектування), методика мимовільного запам'ятовування наукових текстів;

- з метою формування когнітивно-операційного компоненту – особлива форма організації лекцій з теорії економічного аналізу; при цьому, з одного боку, вони виконували роль інформаційного носія, а з іншого – був наявний проблемний виклад матеріалу з аналізу в управлінській діяльності. На практичних заняттях в експериментальних групах використовувались різні методи та прийоми репродуктивного відтворення та активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів-менеджерів, які підтвердили ефективність формування компетентності з аналітики, а саме зачитування й обговорення рефератів з управлінської аналітики, метод тренувальних вправ на грамотне відтворення аналітичних прийомів обробки фахової інформації, метод аналізу конкретних ситуацій (case-study), ігрове проектування, вивчення передового досвіду обробки фахової інформації та подання результатів аналізу, моделювання, робота з документацією (фінансовою і статистичною звітністю підприємств); для набуття первинного професійного досвіду з аналітики використовувалась самостійна робота творчого характеру, що охоплювала процес власної обробки фахової інформації студентами-менеджерами і включала підготовку реферативних письмових робіт за такими напрямками: підготовка рефератів з вивчення передового досвіду управлінської аналітики, а саме пошук студентами цікавої інформації з визнання важливості набуття студентами аналітичної компетентності у майбутній професійній діяльності, вивчення досвіду використання різних прийомів аналі-

тичного оцінювання запропонованих управлінських рішень, роль аналітики в управлінському циклі відомих українських та зарубіжних компаній, теоретичне представлення інноваційних аналітичних прийомів у сучасному професійному світі; реферативна робота практичного прикладного характеру за якою студент самостійно обирає певний напрям аналітичного дослідження і протягом вивчення курсу опрацьовував на власних цифрових даних весь інструментарій аналітики універсального характеру, та здійснював пошук і обґрунтовував введення специфічних аналітичних прийомів, застосування яких дає ефективні результати саме в обраному студентом напрямі;

– з метою формування рефлексивно-оцінного компонента використовувались засоби: поточної діагностики (запитання до лекційного матеріалу, до самостійної роботи, відповіді на завдання практичного характеру, перевірка результатів викладачем тощо); модульної діагностики (виконання комплексних кваліфікаційних завдань теоретичного і практичного характеру за чотирма модулями); комплексної діагностики з метою з'ясування рівня розвитку мотивації до аналітичної діяльності, професійно значущих якостей, що формуються в процесі вивчення курсу, адекватної самооцінки студентами-менеджерами.

5. Статистична обробка отриманих у результаті формувального експерименту даних підтвердили вплив запропонованої моделі на процес формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів. При цьому з імовірністю 95% підтверджено висунуту гіпотезу, що складалась з часткових гіпотез за педагогічними умовами, а саме:

– відмінність у рівнях мотивації до аналітичної діяльності пояснюється посиленою увагою до розкриття змісту аналітичної підготовки, виховання пізнавального інтересу до аналітичної діяльності та забезпечення компетентного підходу до навчання майбутніх управлінців (I педагогічна умова);

– формування аналітичної компетентності менеджера значною мірою залежить від збагачення форм, методів, прийомів навчання, адекватних визначеному змісту аналітичної підготовки студентів-менеджерів (II педагогічна умова);

– позааудиторна робота майбутніх фахівців з менеджменту спрямовується на поглиблення теоретичних положень з аналітики та набуття первинного професійного досвіду шляхом самостійної аналітичної обробки фахової інформації та підготовки аналітичних оглядів (III педагогічна умова).

Табл. та рис. характеризують порівняння рівнів сформованості складових компонентів аналітичної компетентності студентів експериментальних та контрольних груп у результаті здійсненої експериментальної роботи.

Таблиця

Якість сформованості аналітичної компетентності майбутніх менеджерів, за підсумками експериментальної роботи, %

Рівень сформованості	ЕГ	КГ
Елементарний	16,8	42,4
Середній	46,2	39,6
Високий	37,0	18,0
У цілому	100,0	100,0

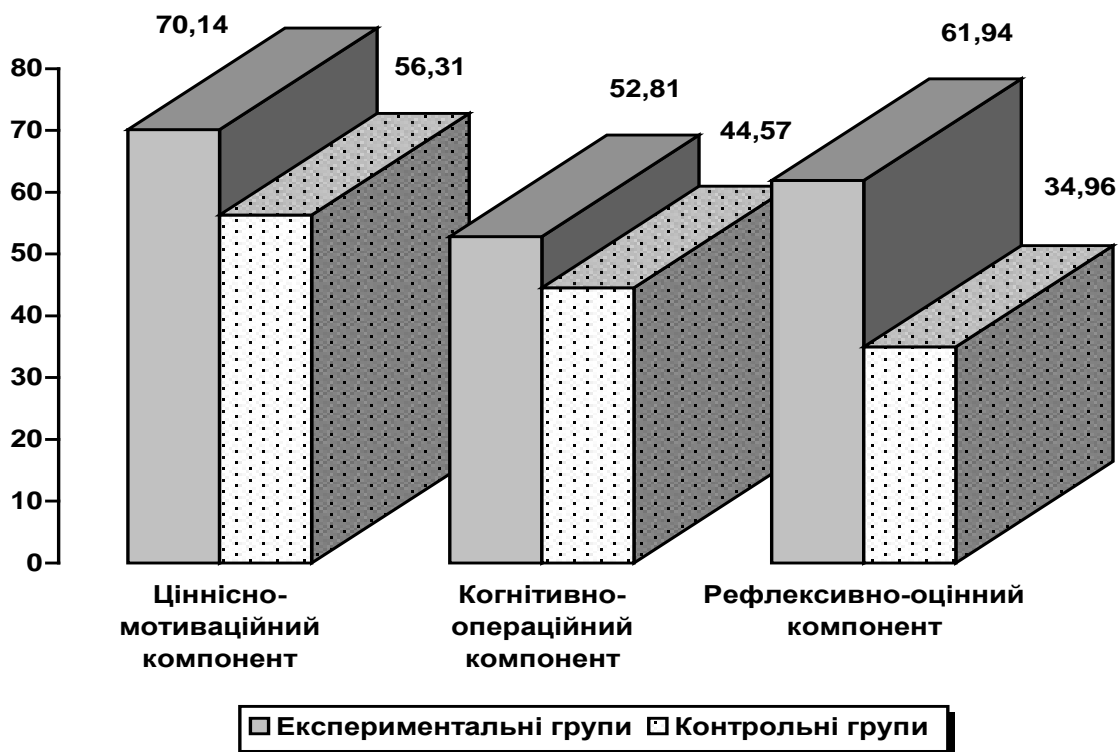


Рис. Наочне відображення результатів формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів експериментальних та контрольних груп

Логічним завершенням дослідження, присвяченого процесу професійного становлення майбутніх управлінців в аналітиці, стала розробка відповідних науково-методичних рекомендацій. Отже, з метою успішного процесу формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів під час навчання у вищому закладі освіти ми пропонуємо:

1. Сформувати реальний образ та позитивні мотиви оволодіння аналітикою як основи для прийняття ефективних управлінських рішень у майбутній управлінській діяльності.
2. Організувати навчально-виховний процес, спрямований на розкриття аналітичного потенціалу студентів-менеджерів та набуття ними первинного професійного досвіду з цієї діяльності.
3. Сформувати потребу і можливість в аналітичній рефлексії.

Висновки

Отже, в ході дослідно-експериментальної роботи було вирішено таке:

- у результаті теоретичного аналізу з'ясовано сутність та структуру поняття “аналітична компетентність менеджера – випускника вищого навчального закладу”;
- розроблено та обґрунтовано критерії (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-операційний та рефлексивно-оцінний) сформованості аналітичної компетентності менеджерів – випускників вищих навчальних закладів;
- розроблено організаційно-педагогічну модель формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах, що сприяла успішності набуття усіх її компонентів та переконливо довела педагогічну результативність впроваджених заходів у межах впроваджених педагогічних умов цього процесу;

– підготовлено методичні рекомендації з питання формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців з менеджменту, що можуть бути використані у професійній підготовці зазначених спеціалістів у вищих навчальних закладах.

Література

1. Дорога Я. До проблеми концептуальної моделі управлінської компетентності [Електронний ресурс] / Я. Дорога. – Режим доступу: <http://www.testlab.kiev.ua/NEWSARCH/2003FSP/Psy/htm>.
2. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ как основа управления школой : учеб. пособ. / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск : ЧГПИ, 1978. – 102 с.
3. Крутий К.Л. Педагогічний аналіз як функція управління дошкільним навчальним закладом : монографія / К.Л. Крутий. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПРС” ЛТД, 2007. – 236 с.
4. Маслов В. Психологічна основа моделі компетентності директора школи / В. Маслов // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 1. – С. 12.
5. Палеха Ю.І. Ключі до успіху, або Організаційна та управлінська культури : навч. посіб. / Ю.І. Палеха. – 2-ге вид. доп. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2002. – 337 с.
6. Підготовка керівника середнього закладу освіти : навч. посіб. / за ред. Л.І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 272 с.
7. Савенкова М.Е. Управленческая компетентность в социально-политических доктринах античной философии / М.Е. Савенкова // Социально-гуманитарные проблемы менеджмента : сборник научных трудов ДонГАУ. Серия “Государственное управление”. – Донецк : ДонГАУ, 2003. – Т. IV. – Вып. 19. – С. 382–393.
8. Федоров В.Д. Менеджмент закладу освіти, менеджер закладу освіти: психологічні засади / В.Д. Федоров. – Кам’янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2004. – 224 с.
9. Федоров Г.В. Зміст і структура професійної компетентності керівника сучасного навчального закладу / Г.В. Федоров // Адаптивне управління в освіті : зб. наук. праць / за заг. ред. Г.Є. Гребенюка. – Х. : Стильздат, 2007. – С. 82–89.

ЗОЛОТАРЄВА О.В.

ИННОВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В последние годы образовательная система Украины претерпевает не просто существенные, а революционные изменения. Меняются методы преподавания, происходит структурная перестройка системы высшего образования, изменяются стратегические цели и приоритеты в образовательной политике государства.

Сфера высшего образования и социально-экономическая деятельность общества неразрывно связаны и взаимно влиятельны. Появление новых направлений развития науки и техники обуславливает появление новых специальностей, а значит, обучающих курсов, образовательных дисциплин, междисциплинарных направлений. Особенно это касается новых специальностей в области культуры, эколого-информационной, экономической и тем более технической направленности. Это требует новых знаний и умений, что позволило бы будущим специалистам самореализоваться в высокотехнологичном инновационно-информационном пространстве третьего тысячелетия.

Что же представляет собой инновационная деятельность в системе современного образования? Какая именно деятельность в сфере образования может быть названа инновационной? Данными вопросами в современной науке занимаются многие учёные: Т.О. Шевчук, Г.Н. Прозументова, В.Г. Кремень, Л.П. Дударева, В.Я. Ляудис, Н.В. Белоус и другие.

Отечественное образование представляет собой одну из наиболее инновационных отраслей, поскольку существенно влияет на создание инновационного климата экономики страны в целом. Понятие “инновация” определяется по-разному, в зависимости от методологического подхода. Но в аспекте исследуемой проблемы наиболее интересными представляются следующие определения:

- инновация – это результат творческого процесса;
- инновация – это процесс внедрения новшеств.

Поскольку инновация есть конечный результат творческой деятельности, то она может и должна рассматриваться как неотъемлемый результат образовательной деятельности. Процесс обучения – это один из наиболее творческих процессов деятельности человека. Инновационным процессом является последовательная цепь событий от новой идеи до её реализации и дальнейшего распространения нововведения. Вуз же является местом генерации новых идей, их обсуждения, совершенствования, апробации и реализации в виде конкретного продукта, услуги или технологии.

Цель статьи – анализ направлений, методов и форм инновационной деятельности в современной отечественной системе образования, наиболее эффективных инновационных подходов и методов в воспитании и обучении студентов технических вузов через призму изучения иностранного языка.

Технологии, методы и формы инновационного обучения довольно разнообразны. Это объясняется тем фактом, что инновации коснулись многих аспектов работы высших технических учебных заведений и педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава. В аспекте обучения иностранному языку будущих инженеров наиболее важными нам представляются:

- введение кредитно-модульной системы;
- использование современных технологий обучения;
- изменение роли преподавателя;
- применение новых методов обучения.

Современные технические средства дают возможность значительно облегчить учебно-образовательный процесс, сделав его более комфортным, информативным и мобильным. *Технологические инновации*, лежащие в основе новой образовательной системы, дают возможность применять множество технологий обучения. Среди них – Интернет-технология, наиболее мощная по своему потенциалу и практически неограниченная по своим возможностям. Это также технология электронной почты (e-mail-технология), Web-технология и компьютерные обучающие программы, без которых сейчас невозможно представить процесс постижения некоторых специальностей. Технический вуз – это тот вуз, где наиболее широко могут и должны применяться данные технологии, что, несомненно, обусловлено спецификой подготовки будущих инженеров, а также личностно-психологическими особенностями восприятия и мышления студентов. Всё это, конечно же, предполагает наличие мощной современной технической базы вуза, которая, при этом должна постоянно модернизироваться и расширяться.

Концепция *деятельности преподавателя* вуза также претерпела существенные изменения. Использование современных технологий и методов обучения в значительной степени перенаправляет деятельность преподавателя. Теперь он

не только и не столько источник информации для учащихся, сколько организатор и руководитель самостоятельной работы студентов: учебно-познавательной, научно-исследовательской, профессионально-практической. Современные технологии обучения требуют изменения образа мышления преподавателя, заставляют думать и действовать по-иному, обновлять свой творческий потенциал. Здесь основными проблемами являются: широкая демократизация и модернизация учебного процесса, необходимость формирования у преподавателей прогрессивного стиля мышления, этики и мотивации педагогической деятельности.

Из наиболее эффективных *методов обучения* иностранному языку в техническом вузе выделим кейс-метод и метод проектов. Кейс-метод (case-study) уникален своим методологическим многообразием, поскольку затрагивает множество аспектов учебно-образовательного и воспитательного механизмов. Метод является практическим методом организации учебного процесса, методом дискуссии, а значит, методом стимулирования учебно-познавательной деятельности, а также методом контроля (как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов-участников дискуссии) и самоконтроля. С точки зрения бинарных методов, кейс-метод является наглядно-практическим, наглядно-проблемным и наглядно-эвристическим методом одновременно. Данный метод стимулирует его участников думать, анализировать и сопоставлять факты и ситуации, учит выбирать правильную стратегию, совершенствовать и защищать её в процессе дискуссии, учит ставить чёткие и обдуманые вопросы, принимать решения. Использование данного метода возможно при изучении практически любой дисциплины и в настоящий момент является одним из наиболее приоритетных направлений в процессе модернизации и интенсификации учебного процесса. Учителя-новаторы разрабатывают кейсы непосредственно для своих студентов под конкретный изучаемый материал, для решения конкретных обучающих задач. Кейс-метод можно широко применять при обучении иностранному языку в неязыковом вузе, связывая изучаемый лексический материал с ситуацией, имеющей непосредственное отношение к специальности студента. Например, студентам экономических специальностей можно предложить кейсы по темам “Marketing”, “Service”, “Risky ventures”. Студентам всех специальностей будет интересна работа с кейсами по темам “Bad Manners at Work”, “Managing Time”, “Making Complaints”. Таким образом, кроме всех вышперечисленных образовательных и воспитательных преимуществ данного метода, важными являются также следующие:

- студенты не боятся принимать участие в работе над проблемой на уроке иностранного языка, поскольку, как правило, хорошо знают понятийную область из спецпредметов;

- попадая в смодулированные преподавателем языковые ситуации, видят реальную практическую пользу, а далее – необходимость изучения иностранного языка, особенно языка специальности, что формирует у них чёткую мотивацию к изучению предмета;

- формируется, в свою очередь, мотивация к более внимательному и глубокому изучению предметов по специальности.

Ещё одним их эффективных методов обучения студентов иностранному языку в условиях кредитно-модульной системы является метод проекта (project-study). Студентам предлагается выполнение индивидуальной творческой работы, направленной на решение проблемы средствами иностранного языка. Метод проектов позволяет творчески применить языковой материал, превратить урок иностранного языка в исследование, обсуждение. Проект может быть использован как одна из форм внеаудиторной работы (подготовка и проведение конкурсов, викторин, творческих или тематических вечеров, отчетных мероприятий), как альтернативный способ организации учебного процесса, а также интегрироваться в традиционную систему изучения иностранного языка, что предполагает выполнение творческих и исследовательских заданий в рамках изучаемого учебного материала. Проект позволяет решать не только обучающие, но и творческие задачи, ориентирует студентов на самостоятельность. Данная технология представляет собой совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, являющихся творческими по своей сути [4].

Иновационным является и факт *перехода на кредитно-модульную систему обучения*, принятие системы двух образовательно-квалификационных уровней – бакалавр и магистр. Сама кредитно-модульная система обучения характеризуется несколькими специфическими принципами: гуманизации и гуманитаризации, демократизации, кредитности и модульности, индивидуализации, дифференциации и интеграции. Кредитно-модульная технология обучения, с одной стороны, создаёт реальные возможности для гуманизации и демократизации, индивидуализации и дифференциации, интеграции и моделирования учебного процесса, а с другой – эти принципы лежат в её основе, являются её исходными положениями, которые моделируют новую обучающую технологию [3].

Отечественное образование является одной из наиболее инновационных отраслей, на практике внедряющей основные постулаты Национальной доктрины развития образования – разработка и реализация инновационной деятельности, обеспечение и развитие образовательного и научно-технического потенциала Украины, определение приоритетных направлений развития в сфере образования. Методологическая парадигма использования инновационных технологий в сфере высшего образования предусматривает активное использование интерактивных форм и методов осознанного включения студента в учебный процесс, создание творческой атмосферы на занятии, использование дифференцированного подхода в обучении [5]. Дальнейшей разработки требуют вопросы педагогической и методической подготовки преподавателей технических вузов, которые, как правило, не имеют педагогического образования, формирования у них мотивации к использованию инновационных подходов в работе со студентами, овладению знаниями о новых формах и методах преподавания, использованию новейших технологий обучения, внедрения в практику личностно-ориентированного подхода в обучении студентов-будущих инженеров.

Литература

1. Андрущенко В.П. Інноваційний розвиток освіти в стратегії “українського прориву” / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – № 2. – С. 10–17.

2. Белоус Н.В. Метод проектов в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Н.В. Белоус // Пятая Всеукраинская научно-практическая интернет-конференция “Науковий потенціал України”. – 2009. – розд. “Педагогіка”. – Режим доступу: <http://www.intkonf.org>.

3. Беляєва С.В. Шляхи підвищення якості освіти на основі впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу / С.В. Беляєва // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / [під. ред. Т.І. Сущенко]. – Запоріжжя. – 2008. – Вип. 52. – С. 8–11.

4. Куликова С.И. Принципи кредитно-модульної технології навчання [Електронний ресурс] / С.И. Куликова, О.В. Мельник, С.В. Микитин // П'ята Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція “Науковий потенціал України”. – 2009. – розд. “Педагогіка”. – Режим доступу: <http://www.intkonf.org>.

5. Посторонко А.І. Застосування методу проектів при вивченні фахових дисциплін [Електронний ресурс] / А.І. Посторонко // П'ята Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція “Науковий потенціал України”. – 2009. – розд. “Педагогіка”. – Режим доступу: <http://www.intkonf.org>.

6. Шевчук Т.О. Інноваційність і вища освіта [Електронний ресурс] / Т.О. Шевчук // П'ята Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція “Науковий потенціал України”. – 2009. – розд. “Педагогіка”. – Режим доступу: <http://www.intkonf.org>.

7. Прокументова Традиции и инновации в педагогической практике: особенности целеобразования / Г.Н. Прокументова // Образование в Сибири. – Томск, 1996. – № 1. – С. 99–104.

ЗУБЧЕНКО Л.В.

МОТИВАЦІЯ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Духовне національне відродження школи, вирішення завдання щодо формування соціально-активної особистості та створення сприятливих умов для розвитку творчих можливостей школярів залежить від професійної компетентності вчителя, рівня його освіти та загальної культури, здатності до творчої діяльності і спілкування, його професійних і особистісних якостей, соціальної активності та громадської позиції. Характерними рисами сучасного вчителя є глибокі знання своєї спеціальності у поєднанні з методичною майстерністю, розуміння особливостей розвитку школярів різного віку, їх внутрішнього світу, мотивів поведінки, любов до дітей, бажання й уміння спілкуватися з ними, сучасне науково-педагогічне мислення, почуття нового, постійна самоосвіта, поглиблення і поповнення знань у різних галузях науки, мистецтва, культури тощо.

У сучасних умовах професійна праця вчителя набуває якісних відмінностей, зумовлених такими факторами: соціальною орієнтацією сучасної школи на розвиток творчих здібностей дітей, їх талантів; демократизацією та гуманізацією педагогічної професії; появою мережі нетрадиційних типів шкіл, альтернативних систем освіти, авторських методик навчання. В. Сухомлинський наголошував, що робота вчителя – це педагогічна творчість, а не буденне втовкмачування дітям знань. Покликання вчителя він вбачав у тому, щоб дитина вчилася не заради оцінки, а пізнавала потяг до знань, до чогось нового, до творчості. Він підкреслював, що справжній вчитель-майстер не може жити без педагогічної творчості, повторювати одне й те саме все своє життя. Тільки творчий вчитель може розвинути творчі можливості, творчі здібності дітей.

Аналіз вимог Болонського процесу в галузі професійно-педагогічної освіти свідчить про необхідність підготовки педагога-творця у всій системі середньої, професійної та вищої освіти. У сучасних умовах творчий педагог – це, перш за все, дослідник, який володіє певними якостями: науковим психолого-педагогічним мисленням, високим рівнем педагогічної майстерності, певною дослідницькою сміливістю, розвинутою педагогічною інтуїцією, критичним аналізом, потребою в професійному самовихованні й активним використанням передового педагогічного досвіду.

У Національній доктрині розвитку освіти чітко відображені загальні вимоги до вчителя, а саме: “Педагогічні працівники мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти. У зв’язку з цим основна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління активних, педагогічних працівників, які вміють творчо мислити”. Це є по суті соціальним наказом вищій школі з формування вчителів нового формату – вчителів-творців.

Аналіз літературних джерел свідчить, що проблему педагогічної творчості вчителів розглядали В. Андреев, В. Кан-Калик, І. Зязюн, М. Нікандров, М. Поташник, С. Сисоєва. Орієнтації студентів на творчу самореалізацію в майбутній професійній діяльності й визначенню шляхів формування творчої особистості у вищому навчальному закладі присвячені праці О. Абдулліної, М. Віленського, В. Караковського, О. Киричук, Н. Кичук, А. Мудрика, А. Орлова, Л. Подимової, Р. Скульського, Н. Щуркової.

З’ясуванню механізму взаємозв’язку творчого мислення і педагогічної творчості приділяли увагу В. Загвязінський, І. Зязюн, Н. Тарасевич та ін. Розвитку науково-педагогічного стилю мислення як першооснови становлення творчої особистості вчителя присвятили свої праці В. Сластьонін, Ю. Чабанський, Г. Щукіна. Вирішенню проблем формування творчої особистості студентської молоді у процесі фахової підготовки вчителів фізичного виховання присвячені дослідження О. Ємця, Н. Зубанової, Р. Карпюка, О. Пехоти, А. Цьося, Б. Шияна та інших.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури висвітлює велику кількість визначень понять “педагогічна творчість вчителя”. Більшість дослідників (Д. Богоявленська, С. Новосьолов, С. Сисоєва,) розглядають її як реалізацію і самореалізацію вчителя в освітньому просторі; як оптимальну реалізацію випереджальних конструкцій моделей педагогічної діяльності; інші – як пошук оптимального педагогічного рішення у конкретній ситуації (М. Поташник, В. Загвязінський); як співтворчість у педагогічній діяльності суб’єктів навчального процесу (В. Кан-Калик, М. Нікандров). Але всі вони сходяться в одному: що педагогічна творчість вчителя – це вид його діяльності, який відрізняється новими підходами до організації навчально-виховного процесу, використанням нестандартних (оригінальних) засобів співдії з учнями і результатом якого є формування високорозвинутої, особистості, яка вміє творчо мислити. Педагогічна творчість вчителя фізичного виховання характеризується тими відмінностями, які лежать у площині специфічних завдань фізичного виховання. Ми розглядаємо педагогічну творчість майбутніх вчителів фізичного виховання як сукупність спеціальних знань, умінь, навичок, мотиваційних установок щодо творчої педагогічної діяльності, що спрямована на нестандартне вирішення основних завдань фізичного виховання школярів.

Мета статті полягає в розкритті змісту мотивації майбутніх учителів фізичного виховання всієї системи освіти до творчої педагогічної діяльності.

Виходячи з наукових досліджень В. Загвізінського, Н. Кузьміної, М. Поташика, слід відзначити, що одним із головних чинників при формуванні педагогічної творчості всі вони відзначають мотивацію до творчої діяльності. У наукових працях цих авторів звертається увага на методи активізації інформаційного пошуку, засоби активізації творчої діяльності, методику вирішення творчих завдань, конструювання відносин у дослідному колективі, розвиток творчих можливостей молоді в процесі гурткової роботи тощо.

Перш ніж розглянути поняття “мотивація до творчої діяльності”, ми розкриємо таке поняття, як “мотивація”. Згідно зі словником С. Ожегова, мотивація – це збуджувальна причина, привід до якої-небудь дії. Виходячи з цього, ми розглядаємо мотив як збуджувальну причину або привід до виконання педагогічних творчих дій студентами в процесі їх фахової підготовки у ВНЗ. Це потребує, по-перше, набуття знань, умінь і навичок для виконання своїх професійних завдань; по-друге: стимулювання з боку викладачів при творчому плануванні й організації навчальної роботи з фізичного виховання (проведення комплексних уроків з фізичного виховання, організація позакласних форм фізичного навчання, практика нових форм фізкультурно-оздоровчої роботи). Це пояснюється тим, що мотив є суб’єктивним фактором, який спонукає до діяльності і являє собою відображення потреби у майбутній діяльності. Більше того, мотиви є сукупністю емоційно-позитивного ставлення особистості до діяльності, потреби до здійснення, усвідомлення громадської значущості праці [3; 5].

Що стосується змісту поняття “мотивація до творчої педагогічної діяльності”, то ми розглядаємо її як удосконалення цієї діяльності. У працях П. Анохіна, О. Леонтьєва, Б. Ломова подається психологічний аналіз структури діяльності як динамічної системи дій під управлінням мотиваційного компонента. Враховуючи, що багатогранні відносини людини із середовищем зумовлюються досить стійкою мотиваційною сферою особистості, то будь-яка діяльність, у т. ч. й педагогічна творчість, скеровується багатьма мотивами, тобто є полімотивованою.

Оскільки педагогічна діяльність є полімотивованою, її мотиви поділяються на два види: специфічно-пізнавальні (прагнення пізнати нове, невідоме) та неспецифічні (зумовлені зовнішніми причинами, діями, обставинами: дисципліною, почуттям відповідальності). Специфічно-пізнавальні мотиви у найбільш типовій формі виступають як пізнавальні потреби, що виникли ситуативно, тобто як потреби, які зумовлюються конкретними умовами, завданнями діяльності та спілкування і, відповідно, є стійкими [2].

Навчально-виховний процес здійснюється під впливом певних стимулів і спонукань, що виступають рушійними силами активності студентів. Такими спонукальними стимулами є інтереси, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації, які формують мотиваційну сферу навчальної діяльності [5].

Мотивація до творчої педагогічної діяльності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичного виховання чітко виявляється у ставленні студентів до змісту цієї діяльності, у мобілізації вольових зусиль для вирішення навчальних завдань [1]. Творча діяльність студентів реалізується через проведен-

ня ділових і рольових ігор на практичних заняттях, вирішення професійних ситуацій у період навчання і проходження педагогічної практики в школі, написання курсових і дипломних робіт, підготовка статей для конференцій [6].

Але, як зазначає Б. Шиян, для того щоб студент працював творчо, дуже важливо творчо працювати викладачеві. Саме він має особистим прикладом спонукати студентів до творчої діяльності. Отже, сучасний педагог – це, перш за все, умілий мотиватор. Відомий педагог В. Сухомлинський наголошував: “Покликання вчителя полягає в тому, щоб студенти вчилися не заради оцінки, а пізнавали потяг до знань, до чогось нового, до творчості. Він має створити таку педагогічну систему навчання, за якої бажання студентів працювати творчо будуть їх природним бажанням” [6].

Як показує практика, на сучасному етапі студенти (у своїй більшості) не мотивовані до самоосвіти, самовдосконалення. Тому педагогу необхідно стимулювати студентів до педагогічної творчості в навчальній діяльності. У Донецькому державному інституті здоров’я, фізичного виховання і спорту (ДДІЗФВіС) ми стимулюємо майбутніх фахівців фізичного виховання до проведення творчої педагогічної діяльності через заохочення балами рейтингу, внутрішнє спонукання студентів до творчої самостійної діяльності, реалізації принципів змагання, самовираження, індивідуалізації, можливості самостійно планувати індивідуальну стратегію навчання. Для цього відбирається навчальний матеріал відповідно до критеріїв проблемності (завдання ми пропонуємо виконати таким чином: “доведіть”, “виділіть головне”, “зробіть обґрунтований висновок”, “запропонуйте власний варіант”), залучаємо студентів до участі в колективних творчих справах (наприклад, написання і проведення змагань з окремого виду спорту як суддів і ведучих), функціонує творчий науковий гурток студентів, де проводяться проблемні дискусії, конференції із залученням студентів з інших ВНЗ. У цих умовах процес навчання перетворюється в науковий процес відкриття нових знань, забезпечує вищий рівень пізнавальної активності студентів, де формує у кінцевому підсумку педагогічну творчість майбутніх учителів фізичного виховання.

Для аналізу мотивації до творчої діяльності ми провели анкетування серед студентів IV курсу факультету фізичного виховання ДДІЗФВіС, Луганського інституту фізичного виховання і спорту, Слов’янського педагогічного університету, Лисичанського педагогічного коледжу (186 респондентів). Ось які відповіді були одержані. На запитання анкети “Чи цікаво Вам виконувати курсові або дипломні роботи?”, більшість опитаних (67%) відповіли “Не дуже”, але виконують для того, щоб уникнути неприємностей; 11% дали відповідь “Ні”, 32% опитаних відповіли – “так, якщо цікава сама тема роботи”.

На запитання “Чи зацікавлені Ви в тому, щоб знайти який-небудь результат у діяльності, нові шляхи вирішення проблеми?”, більшість респондентів (78%) відповіли “Так”, але, на жаль, відзначили, що якщо немає прямої потреби в цьому, то самостійно вони цього робити не стануть.

Результати анкетування свідчать, що для деяких студентів головним мотивом при проведенні творчої діяльності є інтерес до теми роботи і прагнення знайти нові шляхи вирішення проблеми, але для цього необхідно мати певні установки від викладачів. Очевидно, навчаючись у ВНЗ, вони не ставлять собі

за мету самовдосконалюватися і виявляти творчу активність. Адже лише свідоме ставлення до такої діяльності дасть змогу майбутнім вчителям фізичного виховання здобути необхідний обсяг знань, покращити свою фахову підготовленість, виявити педагогічну творчість. Якщо ж студенти займаються цією діяльністю без чіткої мети самореалізуватися як творча особистість, то, звичайно, чекати від них творчої активності марно.

Потрібно також зазначити, що мотив завжди так чи інакше пов'язаний з процесами пізнання: сприйняттям, мисленням, пам'яттю і мовою. Принцип єдності свідомості й діяльності обґрунтували С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв. На їх думку, виявлення інтересу неможливе поза діяльністю людини, яка детермінує його появу, розвиток. Водночас уся діяльність людини вагомо визначається інтересами, що з'являються в процесі її життєдіяльності. Отже, інтерес є важливим чинником для особистості в цілому, він діє як важливий суб'єктивний фактор, що сприяє успішній реалізації психічних процесів (пам'яті, мислення, уяви, емоцій, уваги), доцільнішому виконанню тієї чи іншої діяльності в цілому [2; 5].

Мотив "інтерес до теми роботи" показує зацікавленість студентів до окремих предметів чи розділів. Бесіди зі студентами виявили, що це залежить від якості викладання. Цікаве подання навчального матеріалу підвищує інтерес і активність студентів.

Учитель сучасної школи має володіти системою глибоких знань, які становлять основу педагогічної діяльності. Специфіка підготовки до педагогічної діяльності полягає в тому, що студент зразу після закінчення вищого закладу освіти стає самостійним організатором навчально-виховного процесу і має виконувати всі функції вчителя. Тому зміст і характер фахової підготовки повинен відповідати рівню знань кваліфікованого вчителя [5; 6].

Досвід показує, що якщо вдається активізувати у студентів інтерес до предмета, до оволодіння професійними знаннями, коли самі вони включаються в навчально-виховний процес, постають як його органічні складові, то значно зростає сила їх мотивації до творчої педагогічної діяльності.

Висновки. Таким чином, у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичного виховання необхідно здійснювати мотивацію студентів до проведення творчої педагогічної діяльності через залучення їх до підготовки доповідей, статей, написання наукових рефератів, наукових робіт, складання сценаріїв спортивних свят, планів-конспектів для творчого проведення уроків з фізичного виховання тощо. Тільки таким чином зростає роль самостійної творчої роботи студентів, які виступають активними діячами зі здійснення процесів саморозвитку і самовдосконалення.

Література

1. Караваєва В.Д. Підготовка вчителя до педагогічної творчості як шлях до професійно-особистісного розвитку / В.Д. Караваєва // Наукові праці ДНТУ. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк, 2009. – Вип. 4. – С. 110–114.
2. Карпюк Р.П. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до розв'язання педагогічних ситуацій: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Р.П. Карпюк. – Вінниця, 2005. – 24 с.

3. Осипова Т.Ю. Формування професійно-орієнтованої особистості майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. Наук : 13.00.04 / Т.Ю. Осипова. – Одеса, 2001. – 25 с.
4. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.В. Кривонос та ін. ; [за ред. І.А. Зязюна]. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
5. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : підручник / С.О. Сисоєва. - К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
6. Слостенин В.А. Педагогіка : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; [под ред. В.А. Слостенина]. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

ІВАНЧЕНКО Є.А.

ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ІНТЕГРАЦІЇ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Виживання та усталений розвиток людства, вдосконалення та самоактуалізація особистості неможливі без системи навчання та виховання, яка динамічно розвивається. Разом з тим сучасний ринок праці вимагає спеціалістів, які здатні мобільно використовувати знання, вміння, навички та досвід діяльності з різних наукових галузей, що потребує від них уміння бачити об'єкти в єдності їх багатосторонніх зв'язків та відносин. Таким чином, система професійної підготовки фахівців, орієнтована на майбутнє, у своєму розвитку має рухатись у напрямку інтеграції, створення єдиного освітнього та інформаційного простору. Особливого значення зазначене положення набуває для професійної підготовки економістів, адже поле їх професійної діяльності є дуже динамічним, відкритим та неусталеним, і за відсутності навичок інтеграції знань, практичних умінь, навичок та досвіду діяльності випускники вищих навчальних закладів, які готують фахівців галузі економіки та фінансів, будуть не в змозі утриматись навіть на первинних посадах.

Як напрям змін у вищій освіті фахівців галузі економіки і фінансів ми пропонуємо створення системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. Витоками ідеї створення такої системи є копійкий аналіз явища інтеграції в суспільстві та освіті, її видів та джерел виникнення, виокремлення інтегративних процесів.

Аналіз наукових джерел (П. Атутов, С. Батишев, П. Блонський, Н. Бунаков, В. Водовозов, П. Груздєв, В. Давидов, М. Данілов, Дж. Дьюї, Б. Єсипов, І. Зверев, Я. Коменський, В. Кондаков, Н. Крупська, П. Кулагін, І. Лернер, Дж. Локк, Н. Лошкарьова, А. Луначарський, М. Льовіна, В. Максимова, П. Навиков, В. Онищук, В. Паламарчук, Г. Песталоцці, М. Покровський, М. Рубінштейн, М. Скаткін, Н. Сорокін, В. Стоюнін, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Р. Федорець, О. Федоров, М. Чернишевський, С. Шацький, П. Шимбір'єв та ін.) засвідчив, що проблемі відтворення природних зв'язків як між окремими предметами навчання, так і між галузями наук, приділялася значна увага. Водночас проведений аналіз засвідчив відсутність чітко визначених передумов інтеграції в освіті.

Метою статті є визначення передумов виникнення педагогічної інтеграції, які своїм корінням сягають давніх часів, коли знання було цілісним, та

через розмежування й диференціацію наук та окреме викладання дисциплін, що порушували природний зв'язок між предметами і явищами реального світу, відтворення взаємозв'язків між предметами в процесі навчання.

Проблема інтеграції не нова для педагогіки та інших наук, для культури, освіти. І хоча в педагогіці про інтеграцію заговорили в останні кілька десятиріч, проте інтеграційні тенденції (міжпредметна інтеграція, інтеграція теоретичного та виробничого навчання, територіальна інтеграція) простежуються з давніх часів.

Первинні знання людини спиралися на емпіричний досвід, який збагачувався в результаті спостереження за явищами природи і життям суспільства. Накопичені відомості систематизувалися й узагальнювалися філософією. Пов'язуючи різні сторони явищ, стародавні філософи не мали суворих наукових правил і певної системи. Наукове знання в стародавні часи було синкретичним або нерозгалуженим. Перелік наук ледве досягав двох десятків (філософія, геометрія, астрономія, географія, медицина та ін.).

Людство розвивалось, розширюючи свої пізнавальні можливості, розширювалось коло доступних для дослідження об'єктів природи, одержана інформація поступово перестала вкладатися у звичні рамки науки, у результаті з філософії стали виділятися самостійні галузі знань. Диференціація наук зумовила і перехід до роздільного викладання навчальних дисциплін. У процесі “дроблення”, як свідчить історія педагогіки, між дисциплінами порушувався природний зв'язок, який існує між предметами і явищами реального світу.

В епоху Відродження прогресивні педагоги усвідомили цей недолік і зробили спроби усунути його, вимагаючи встановлення взаємозв'язків між предметами в процесі навчання. “Велика дидактика” Я. Коменського містить постулат про те, що все, що перебуває у взаємному зв'язку, має викладатися в такому самому зв'язку [5].

Я. Коменський створив для учнів своєрідні мініатюрні енциклопедії, у яких розкривалися поняття про Землю, воду, світила, явища природи, тварини, рослини, мінерали, людину. Разом з тим вчений вважав, що студенти потребують дисциплінарної структури знань.

Народження у XVII ст. класичного природознавства знаменувало собою нову стадію вивчення природи – аналітичну. Класичне природознавство зруйнувало античні уявлення про космос як про завершений і гармонійний світ, який удосконалений і цілісний. При цьому знання, засновані на поняттях “цінності”, “цілісності”, “гармонії”, були викреслені зі сфери наукової думки. Спрямованість до зведення всієї складності єдиного, цілісного світу природи до декількох “простих елементів” спонукало дослідників на деталізацію об'єктів вивчення, тому зростання наукового знання супроводжується неперервною диференціацією, тобто поділом на дрібніші розділи й підрозділи [9]. Але такий поділ руйнує цілісну картину світу, розриває взаємозв'язки між явищами, представляє навколишній світ розділеним на численні непов'язані частини. Виникає багато окремих наук, а отже, предметів для викладання. На цьому етапі істотно виникає питання про відновлення втрачених зв'язків, а саме: про міжпредметну інтеграцію.

Вперше про міжпредметну інтеграцію з усією певністю заявляє Ж.-Ж. Руссо. Він шукає засоби, щоб зблизити всю масу уроків, розпорошених у

стількох книгах, звести їх до однієї спільної мети, яку легко було б бачити, цікаво відстежувати [6]. Поєднання традиційного навчання та засвоєння основ ремесел пропагував Дж. Локк. Такий підхід до освіти підростаючого покоління, на його думку, відповідав потребам часу [8]. Дж. Локк вперше висунув ідею про стрижень, навколо якого мають бути об'єднані знання. Він вважав наповнення змісту одного предмета елементами та фактами іншого тим засобом, який допоможе не лише оволодіти основами наук, але й сформувати розум дитини, розвинути її вміння та навички, урізноманітнити знання про всі сторони життя. Пізніше Г. Песталоцці послідовно проводить думку про те, що поєднання навчання та праці повною мірою відповідає психології дітей, їх природному прагненню до діяльності [10]. Цей задум був ним реалізований в особливій освітній системі, так званій Установі для бідних.

Ідея зближення трудової і навчальної діяльності набуває подальшого розвитку у працях Дж. Дьюї [1; 2], для яких характерна проблемно-комплексна основа побудови системи освіти, яка передбачала інтеграцію знань різних галузей навколо певної загальної проблеми (комплексний метод або метод проектів). Він долає характерний для Г. Песталоцці механістичний підхід до поєднання праці і навчання. Дж. Дьюї перетворює продуктивну працю на головний інтеграційний чинник, що веде інтеграційний механізм, за допомогою якого здійснюється систематична інтеграція різнопредметних знань навколо історично і соціально значущих виробничих проблем.

Таким чином, ідея інтеграції на той час реалізовувалась через міжпредметні зв'язки та поєднання праці й навчання.

Доцільність ідеї використання міжпредметних зв'язків при навчанні дітей визнавали багато відомих педагогів. Якнайповніше розкриття цього підходу бачимо в педагогічних творах великого педагога К. Ушинського. Використання міжпредметних зв'язків, на його думку, полегшує весь хід навчання, викликає інтерес дітей.

Інтегрувавши письмо і читання, К. Ушинський створив аналітико-синтетичний метод навчання грамоти. Педагог зазначав, що одним із інтенсивних шляхів отримання високої якості знань є злиття дисциплін, що вивчаються. Це злиття передбачає порядок і єдність, продуманість, координацію між елементами знань. К. Ушинський вважав, що до того часу, доки різні предмети навчального курсу будуть викладатися, ніби зовсім не знаючи про існування один одного, учіння не буде суттєво впливати на духовний розвиток дітей; до того часу учіння не буде захопливим, органічним процесом психічного розвитку, а нестерпно нудною працею для наставника й учня [12].

На початковому етапі навчання К. Ушинський вважав непотрібним поділ на окремі предмети, оскільки інтеграція знань виключає як однобічність у формуванні особистості дитини, так і абсолютизацію будь-якої зі сторін цього процесу. На його думку, все навчання має становити "один розумний вплив дорослої особи" [12]. Також дослідник з'ясував необхідність здійснення міжпредметних зв'язків з погляду психології.

Ідею використання міжпредметних зв'язків К. Ушинський зараховує до найважливіших у формуванні цілісних і системних знань у дітей. Його оцінка

значущості міжпредметних зв'язків у навчанні справила величезний вплив на педагогів другої половини XIX – початку XX ст., серед яких В. Стоюнін, Н. Бунаков, В. Водовозов та інші.

Подальша диференціація знань і перевантаження навчальних програм навели В. Одоєвського, який вбачав проблему у відсутності взаємозв'язку навчальних предметів, на думку про необхідність цілісного розкриття явища і об'єкта, для чого він поєднує навчальні предмети в нерозривний ланцюг.

Ідеї інтеграції знань висловлювали й російські революціонери-демократи. Наприклад, М. Чернишевський вважав, що всемірний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів не може бути досягнутий, якщо знання однієї науки залишатимуться безплідними для інших [13].

У російській педагогічній традиції Л. Толстой вперше звертається до проблеми пошуку єдиної “розумної підстави навчання”; як таку підставу він визначає етичне ядро всіх релігій – вічні питання про сенс людського життя.

У кінці XIX ст. висувалась ідея цілісності освіти, єдності її складових. У цей період була сформульована думка про необхідність пізнання різноманіття явищ і їх взаємозв'язків, в основі яких лежать загальні закони. Прогресивні просвітяни на цьому етапі розглядали педагогічні питання не тільки в плані загальної методології, але й зверталися до конкретних рішень. З метою звільнення школи від схоластики, формалізму, сухості рекомендувалося ширше використовувати міжпредметні зв'язки.

Перші методичні рекомендації, як зазначає Ю. Змейкіна, містили поради такого характеру: при поясненні нового матеріалу і при повторенні залучати знання з інших навчальних предметів, спиратися на них. Ці рекомендації співзвучні з вимогами до кожного сучасного уроку. Нововведення в освіті спричинювали і зміни вимог до компетентності педагогів, які своїм умінням повинні були демонструвати комплексність навчання [3].

Проте поглядам педагогів-новаторів далеко не відповідала практична робота викладачів у більшості навчальних закладів дореволюційної Росії. Багато вчителів цікавилися виключно своїм предметом, а на інші дивилися як на щось стороннє.

Докорінні зміни в країні, зумовлені подіями 1917 р., спричинили і реформування школи. Ідея перебудови школи була закріплена в програмі РКП (б), прийнятій на восьмому з'їзді в березні 1919 р., і в “Положенні про єдину трудову школу”, підґрунтям якої виступила розроблена Дж. Дьюї концепція трудової школи.

У трудових школах було введено проблемно-комплексне навчання, яке базувалось на міжпредметній основі. Комплексний метод передбачав інтеграцію знань з різних предметних галузей навколо якоїсь життєво значущої для дитини ідеї. Радянська трудова школа (П. Блонський, Н. Крупська, А. Луначарський, М. Рубінштейн, М. Покровський, С. Шацький та ін.) була першим широкомасштабним практичним досвідом організації навчання на інтеграційній основі.

Особливий інтерес для дослідження проблеми міжпредметних зв'язків становили комплексні програми, які були введені в 1923 р. Суттю комплексної системи викладання вважалася концентрація явищ і речей навколо загальної ідеї, що фактично скасовувало вивчення матеріалу за предметами. У результаті ті, хто навчалися, не здобували систематичних знань. Н. Крупська відзначила

недоліки цієї системи і вказала на основну причину таких помилок, яка полягала в тому, що в навчанні орієнтувалися на штучні зв'язки, а не на ті, що існують у реальному житті. Авторка наголошувала, що в основному ідея інтеграції була правильною – потрібно брати предмети у їх зв'язках та опосередкованості. Але було погано те, що брали не ті зв'язки, які існують у природі, а штучно створені. Замість того, щоб краще орієнтувати учня, викривлена комплексність дезорієнтувала його [7]. Проте вона не відмовлялася від використання міжпредметних зв'язків, а навпаки, виділяла їх позитивні можливості для ряду предметів.

У 30-ті рр. ХХ ст. комплексне навчання було вилучено з традицій освіти, метод проектів знехтуваний. Основна причина – жорстке зіставлення принципів комплексності та предметності, заперечення самостійної ролі навчальних дисциплін, що автоматично призводило до відмови від таких найважливіших дидактичних принципів, як науковість, систематичність, послідовність навчання. У цьому явищі знайшла відображення загальна тенденція розвитку радянської школи, яка відображала політичну ситуацію в країні на той час. Інтеграція збереглася тільки у позакласній роботі: гуртках, секціях тощо. А. Кендюхова зазначає, що знання з різних дисциплін стихійно об'єднувалися у процесі дитячої творчості [4].

Створені в 1931–1932 рр. програми міцно поставили весь зміст шкільної освіти на предметну основу. Праці радянських педагогів П. Груздева, М. Данілова, Б. Єсипова, П. Шимбір'єва та інших поглиблювали дидактичну роль міжпредметних зв'язків. Вони звертали особливу увагу педагогів на осмислення системи і логіки предмета й тих зв'язків, які існують між окремими темами і питаннями. Педагоги виділяли ряд переваг встановлення міжпредметних зв'язків, серед яких взаємне використання знань, усунення дублювання матеріалу, формування цілісної системи поглядів.

У 50–70-ті рр. ХХ ст. активно досліджуються проблеми взаємовикористання навчального матеріалу, координації, системності знань та розробки міжпредметних зв'язків.

Так, у 50-ті рр. ХХ ст. виходить закон про укріплення зв'язку школи з життям, який дає нове життя міжпредметній інтеграції у формі міжпредметних зв'язків. Спочатку ця проблема розглядалася в аспекті зміцнення зв'язків між предметними і професійно-технічними знаннями, виробничим навчанням (П. Атутов, С. Батишев, О. Федоров, В. Кондаков, П. Новіков та ін.), потім як завдання встановлення та розвитку змістовних, системних, дидактичних зв'язків між шкільними навчальними дисциплінами (І. Зверев, М. Льовіна, Н. Лошкар'єва, В. Максимова, Н. Сорокін, Р. Федорець, П. Кулагін та ін.).

У другій половині ХХ ст. постала проблема інтеграції не тільки знань, а й різноманітних форм людського досвіду, різних культурних цінностей. Це було зумовлено, насамперед, необхідністю ущільнення і систематизації знань в умовах породженого науково-технічною революцією “інформаційного буму”. Крім того, потребою у встановленні зв'язків між різними науками і галузями культури в умовах їх спеціалізації, що зростає [11]. Нарешті, посиленням глобалізації та полікультурності суспільного життя, що теж вимагало оновлення або вироблення нових форм суспільної самосвідомості, здатних об'єднувати представників різних національних спільнот, соціальних груп і культур. Тому не випадко-

во, що проблеми цілісності та вищих форм інтеграції людського досвіду, таких як картина світу і світогляд, привертають особливу увагу багатьох дослідників у 60–70-ті рр. ХХ ст. У педагогіці того часу, у працях В. Сухомлинського, В. Давидова, М. Скаткіна, І. Лернера, В. Онищука, В. Паламарчука та ін. розглядаються питання узагальнення знань і міжпредметних зв'язків, систематизації змісту освіти й формування світогляду.

Інтегроване викладання у 60-х рр. ХХ ст. було спрямоване на об'єднання шкільної предметної освіти з виробничим навчанням. Окрім зазначеного, у ці роки зафіксовано інтегрування різних видів діяльності з певною навчальною метою.

Досягнення психологічної науки мали позитивний вплив на інтеграційні процеси у 70-х рр. ХХ ст. і спрямовували останні у бік змістових, системних, дидактичних відношень між навчальними предметами. Стають популярними ідеї формування у тих, хто навчається, цілісного світогляду.

І тільки у 80-ті рр. ХХ ст. поняття “міжпредметні зв'язки” поступилося своїм місцем поняттю “інтеграція”.

Таким чином, в історії педагогіки накопичилася цінна спадщина з теорії і практики міжпредметних зв'язків, а саме:

- обґрунтовувалася об'єктивна необхідність відображати реальні взаємозв'язки реального світу в навчальному процесі;
- підкреслювалася світоглядна функція міжпредметних зв'язків, їх роль у загальному розумовому розвитку тих, хто навчається;
- виявлявся їх позитивний вплив на формування системи знань;
- робилися спроби готувати викладачів до реалізації міжпредметних зв'язків;
- розроблялася методика скоординованого викладання різних навчальних предметів.

Накопичений досвід зі встановлення міжпредметних зв'язків виступає міцним фундаментом для подальшого розвитку педагогічної і методичної науки. Міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки, на думку Ю. Змейкіної [3], є основою педагогічної інтеграції. Проте ці зв'язки лише частково можуть вирішити проблеми, що накопичилися. Останнім часом поняття “міжпредметні зв'язки” застосовують все рідше, а перспективи пов'язують із міжпредметною інтеграцією.

Також педагогічна спадщина має певні нароби з поєднання праці і навчання, а саме:

- обґрунтовувалася об'єктивна необхідність поєднання праці та навчання в навчальному процесі;
- підкреслювалася відповідність поєднання навчання та праці психології тих, хто навчається, їх природному прагненню до діяльності;
- виявлявся позитивний вплив на формування системи знань навколо історично і соціально значущих виробничих проблем;
- розроблялася методика поєднання праці та навчання.

Отже, поєднання праці та навчання також виступають підґрунтям педагогічної інтеграції. Перспективи в цьому випадку пов'язані з інтеграцією теоретичного та виробничого навчання.

І останньою передумовою педагогічної інтеграції є “інформаційний бум” та посилення глобалізації та полікультурності суспільного життя, що призвело до необхідності інтеграції різноманітних форм людського досвіду, різних культурних цінностей. Перспективи пов’язані з інтеграцією інформаційних та інноваційних технологій, соціокультурною та територіальною інтеграцією.

Висновки. Отже, інтеграція виникла як природний процес, зумовлений диференціацією наук, яка призвела до порушення зв’язків між предметами і явищами реального світу та переходу до роздільного викладання навчальних дисциплін. Завдання синтезу різнопредметних знань, організації цілісного освітнього простору, відповідного людині, що забезпечує її продуктивний і вільний особовий розвиток послідовно вирішувалася в ході історичного розвитку педагогіки. ХХІ ст. переводить цю проблему в площину масової освіти і представляє три форми організації навчання на інтеграційній основі: міжпредметні зв’язки (міжпредметна інтеграція та інтеграція наукових знань), трудова школа (інтеграція теоретичного і виробничого навчання).

Таким чином, накопичений історією педагогіки досвід щодо інтеграції в усіх її проявах стає незамінним при побудові нових систем професійної підготовки, зокрема, системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Література

1. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи; [пер. с англ. Н.М. Никольская]. – М. : Лабиринт, 1999. – 190 с. – (Классика мировой гуманитарной мысли).
2. Дьюи Дж. Школа и ребенок / Дж. Дьюи; [пер. с англ. Л. Азаревич]. – М. ; Пг. : Государственное издательство, 1923. – 59 с.
3. Змейкина Ю.В. Становление и развитие теории интегрированного обучения в отечественной педагогике / Ю.В. Змейкина // Проект “Ахей”. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mmj.ru/index.php?id=123&article=527>.
4. Кендюхова А.А. Інтеграційні процеси в системі післядипломної педагогічної освіти / А.А. Кендюхова // Імідж сучасного педагога. – 2003. – № 9. – С. 20–22.
5. Коменский Я.А. Сочинения / Я.А. Коменский; [пер. с латин. и чеш.]. – М. : Наука, 1997. — 566 с.
6. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / [Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий]. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с.
7. Крупская Н.К. Педагогические сочинения / Н.К. Крупская : в 6 т. / [под ред. А.М. Арсеньева и др.]. — М. : Педагогика, 1980. – 495 с.
8. Локк Дж. Педагогические сочинения / Дж. Локк. – М., 1939. – 621 с.
9. Мітрьова О.П. Інтеграційні тенденції в науці та освіті / О.П. Мітрьова // Нова парадигма. – 2007. – Вип. 65. (Ч. 1.) – С. 329–335.
10. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения / И.Г. Песталоцци: в 2 т. – М., 1963. – Т. 2. – 256 с.
11. Сноу Ч.П. Две культуры и научная революция / Ч.П. Сноу // Портреты и размышления : [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1985. – 368 с.
12. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт пед. антропологии. – М. : ФАИР-ПРЕСС ; Гранд, 2004. – 575 с. – (Из классического наследия педагогики).
13. Чернышевский Н.Г. Избранные педагогические сочинения / Н.Г. Чернышевский. – М. : Педагогика, 1983. — 335 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОСВІТИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДОСВІДУ АСОЦІАЦІЇ З ВИВЧЕННЯ ДІТЕЙ АМЕРИКИ (CSAA)

Вирішення глобальних проблем сімейного виховання в Україні, трансформація родинних цінностей та переорієнтація виховання дитини на формування атмосфери довіри, любові і взаємоповаги в сім'ї неможлива без організації просвіти батьків в країні. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває вивчення та подальше використання досвіду розвинутих країн світу з цього питання. Особливий інтерес у цій галузі становлять історичні традиції сімейної політики та організації батьківської просвіти у США.

Аналіз зарубіжної й вітчизняної педагогічної літератури та дисертаційних досліджень дає можливість виділити ряд праць, що стосуються окремих аспектів родинного виховання і просвіти батьків у США: Г.В. Фінчук (теорія та практика сімейного виховання), В.Н. Боровікова (проблеми американської родини), В. Жуковський (морально-етичне виховання), Е. Бергер (E. Berger) і В. Петрищев (шкільно-сімейна взаємодія) та інші. Але теорія і практика батьківської просвіти в США, а особливо дослідження діяльності найвпливовіших у цій сфері американських організацій, у цілісності та історичному розвитку ще не стали предметом наукового аналізу й надбання національної педагогіки України [2–6].

Метою статті є вивчення й осмислення історії становлення та змісту діяльності однієї з найвпливовіших у галузі батьківської просвіти організацій США – Асоціації з вивчення дітей Америки (CSAA), що, у свою чергу, дасть можливість підвищити ефективність впровадження ідеї навчання батьків у нашій країні.

Аналіз літератури, предметом пошуку якої була організація просвіти батьків в епоху прогресивізму, встановив, що з розвитком реформаторського руху ідея підвищення батьківської культури здобувала все нових і нових прихильників. Але паралельно з розширенням руху “сеттлементів”, створенням клубів молодих матерів і проведенням на місцевому рівні різних батьківських заходів, у США на початку ХХ ст. починають з'являтися товариства, які займаються безпосередньо розробкою програм для батьків та їх просвітою.

У ході вивчення діяльності американських організацій, що займалися підвищенням “культури батьківства” у першій половині ХХ ст., нами було встановлено, що саме в цей час спостерігається виокремлення напрямків діяльності організацій з просвіти батьків. Серед них виділяються ті, що стосуються роботи з батьками дітей тільки дошкільного віку, батьківсько-вчительські організації, створені з метою впровадження ідеї взаємодії батьків зі школою та дитячими садками, організації з професійної підготовки кадрів для роботи з батьками [7, с. 314]. Відзначимо також, що більшість з цих організацій поєднували кілька напрямів, або з часом змінювали їх.

Тенденцію кардинальних змін у діяльності можна простежити на прикладі однієї з найвпливовіших у галузі батьківської просвіти організацій – Асоціації з вивчення дітей Америки (Child Study Association of America – CSAA), яка основне місце у навчанні відводила саме батькам дітей дошкільного віку.

Асоціацію з вивчення дітей Америки (Child Study Association of America – CSAA) було створено у 1924 р. на базі Суспільства з вивчення дитячої природи (The Society for the Study of Child Nature (1888–1908), а потім Федерації з вивчення дитини (Federation for Child Study (1908–1924). За результатами аналізу впродовж 1920–1960-х рр. організація активно здійснювала просвіту американських батьків та надавала консультативні послуги з питань розвитку дітей. Паралельно Асоціація займалася професійною підготовкою спеціалістів у галузі сімейного виховання та батьківської просвіти. У 1970-х рр. Асоціація з вивчення дітей Америки повністю сфокусувала свою діяльність на створенні тренувальних програм для дітей і розв’язання проблем благополуччя та здоров’я дитини, у батьківській просвіті перейшла до підготовки професійних кадрів [8].

Робота з архівними матеріалами “Історія соціального благополуччя” на сайті бібліотеки університету штату Міннесота (University of Minnesota Libraries. Social Welfare History Archives [swaha] sw0019) дала нам змогу зробити висновок, що просвітницька практика Асоціації відрізнялась своєю різноманітністю щодо навчання батьків. Вона включала в себе діяльність груп двох типів: групи з батьківської просвіти (Parent Education Groups) та науково-дослідницькі групи (Study Groups), що об’єднувались у Науково-практичний відділ (Study Group Department). Останні з них, базуючись на науково обґрунтованих знаннях з психіатрії, психології та соціології, досліджували особливості та проблеми розвитку й виховання дітей: проблеми дисципліни, особливості розвитку дітей з фізичними чи розумовими вадами, сексуальну просвіту та поведінку дітей, соціальний розвиток дитини, прогресивні методи виховання тощо. Виділяючи особливості дитини на різних стадіях її розвитку і підкреслюючи першочергову роль сім’ї саме у дошкільному віці, організація приділяла велику увагу дітям останньої вікової групи. З цією метою велика кількість досліджень Асоціації присвячувались таким питанням: суперечності між батьками та дітьми у перші 18 місяців життя дитини, раннє дитинство та формування звичок, покарання, поняттям уяви, зазд-рості, правди і неправди тощо. Науково-дослідні групи, називаючи свою діяльність “підходом здорового глузду до надбань науки”, були одними з перших, хто почав поширювати знання з психіатрії, психології та соціології серед американських батьків. Вони також займалися підготовкою спеціалістів з сімейного виховання та просвіти батьків і організацією науково-практичних конференцій.

У свою чергу, групи з батьківської просвіти поширювали серед американських сімей інформацію стосовно дитячого розвитку, виховання, сімейного життя, розроблену науково-дослідними групами. Керував ними професійно підготовлений штат працівників організації. Асоціація також мала практику створення поселень “сеттлементів”.

За результатами дослідження обґрунтовано, що створення таких наукових та практичних груп з батьківської просвіти залишалось центральним у методології Асоціації протягом усієї історії її існування. Обробка наукових знань за допомогою перших груп та поширення їх уже на достатньому для розуміння рівні під керівництвом практичних груп та професійно підготовленого штату призвів до створення добре налагодженої системи просування науково-педагогічних знань серед населення та впровадження їх на практиці виховання дітей, що, у свою чергу, вивело організацію просвіти батьків дітей дошкільного віку на новий рівень свого розвитку.

Другим важливим аспектом роботи Асоціації щодо організації просвіти батьків, окрім діяльності Науково-практичного відділу (Study Group Department), було створення Відділу консультативних послуг (Advisory Service, Speakers' Bureau), який займався організацією конференцій, лекцій, курсів та інших заходів з питань просвіти батьків. Дослідженням напрямів реалізації просвіти батьків, запропонованих цією організацією, нами було встановлено, що в період 1920-х – початок 1930-х рр. товариство в основному займалося організацією конференцій з батьківської просвіти. Проведені такі конференції [8]:

1. “Просвіта батьків” (19–24 жовтня 1925 р.).
2. “Сучасний статус батька” (26–28 жовтня 1925 р.).
3. “Взаємодія батьків зі школою” (24–26 липня 1928 р.).
4. Бруклінська конференція з батьківської просвіти (22 жовтня 1929 р.).
5. Манхетенська конференція з батьківської просвіти (29 жовтня 1929 р.).
6. “Батьки та діти у змінюваному суспільстві” (1933р.).

У 1930-ті – 1940-і рр. діяльність Асоціації доповнюється організацією курсів для батьків та університетських лекцій. Виконавчий директор Асоціації з вивчення дітей Америки Зідоні М. Груенберг (Sidonie M. Gruenberg) проводить такі курси для батьків [8]:

1. “Сексуальне виховання дитини”, 1931 р.
2. “Введення в статус батька”, 1935 р.
3. “Жінки в конфлікті та діти”, 1936 р.

У Коледжі з підготовки вчителів (Teachers' College) і Нью-йоркському університеті (New York University) прочитані університетські лекції на теми сім'ї, просвіти батьків та відносин між батьками й дітьми [8]:

1. “Батьківський рух просвіти і релігія”, 1928–1932 р.
2. “Методи навчання батьків, 193–1932 р.
3. “Дитячі групи і сексуальне виховання”, 1930–1932 р.
4. “Значення сім'ї в розвитку індивідуальності дитини”, 1930–1932 р.
5. “Навчання лідерів для батьківської просвіти”, 1930–1932 р.
6. “Батьківський рух просвіти і сімейні відносини”, 1933–1939 р.
7. “Радіо, школа й родина; соціальні сили в житті дитини”, 1933–1939 р.
8. “Виховання дітей в існуючому світі: радіо, школа, сім'я”, 1929–1943 р.
9. “Статус сучасних батьків”, 1929–1943 р.

Дуже популярними стають лекції для батьків, запропоновані американським сім'ям членами асоціації вивчення дітей Америки [8]:

1. “Ради американським батькам щодо виховання дітей, планування сімейного життя”, Орвілл Брім (Orville Grim).
2. “Місце цінностей у батьківській просвіті”, А.Д. Бачмуелер (A.D. Buchmueller).
3. “Дисципліна, просвіта батьків та навчання професіоналів для роботи з сім'ями”, Елін Б. Оербак (Aline B. Auerbach).
4. “Охорона дитинства”, Зідоні М. Груенберг (Sidonie M. Gruenberg).

На лекціях також обговорювалась техніка просвіти батьків, тренування лідерів з навчання батьків, значення дому в розвитку особистості дитини, рух батьківської просвіти у США.

У ході дослідження було встановлено, що саме Асоціація з вивчення дітей Америки вперше в історії розвитку просвіти американських батьків запропону-

вала створення різних педагогічних заходів для сімей на радіо. З метою надання сім'ям допомоги у вихованні дітей та організації консультативних послуг від провідних педагогів Америки, асоціація створила радіопрограми ("Радіошоу" (Radio Show), "Батьківський форум" (Parents' Forum), куди запрошувались відомі діячі у галузі педагогіки того часу: Бенджамін Спок (Benjamin Spock), Роберт Торндайк (Robert Thorndike), Маргарет Мід (Margaret Mead), Діана Трилінг (Diana Trilling), Вільям Херд Кілпетрік (William Heard Kilpatrick), Лайман Брайсен (Lyman Bryson), Едлей Стівенсон (Adlai Stevenson). Також у цей період Асоціацією було створено Національну консультативну раду щодо радіо на теми освіти (National Advisory Council on Radio in Education) і Жіночий національний радіокомітет (Women's National Radio Committee) [8].

Відділ консультативних послуг також включав у себе роботу комітетів (Пошуковий комітет, Радіокомітет, Публікаційний комітет, Комітет з мистецтва, Комітет зі створення літніх таборів, Комітет зі створення памфлетів, статей, журналів, Комітет з бібліографії, Комітет з дитячої літератури, рекомендацій батькам), які займалися підготовкою вистав, створенням галерей для дітей, публікацією статей, брошур, памфлетів для батьків та дітей, створювали рекомендації для батьків щодо дитячої літератури тощо.

Велику роль у розвитку просвіти батьків дітей дошкільного віку відіграло створення Асоціацією журналу-щоденника "Вивчення дитини" (Child Study), який у 1923 р. отримав кошти з фонду Лаури Спелман Рокфеллер (Laura Spellman Rockefeller) "за відкриття та активне поширення новітніх ідей з виховання та підготовки до сімейного життя" [8]. На ці кошти Асоціація з вивчення дітей Америки опублікувала "Бюлетень вивчення дитини" (Child Study Bulletin), через два роки почала видавати щомісячний, а потім щоквартальний журнал для батьків "Вивчення дитини" (Child Study). Паралельно починає видаватись журнал, заснований на питаннях читачів – "Збираючи всіх матерів". Проведений науковий пошук дав змогу встановити, що активна публіцистична діяльність організації стимулювала зростання інтересу батьків до дитини та її виховання, особливо серед сімей, які не мали можливості відвідувати лекції і курси для батьків.

За результатами дослідження діяльності Асоціації з вивчення дітей Америки було виявлено її поступовий перехід до організації професійної освіти фахівців з сімейної педагогіки. У 1960-ті рр. товариство продовжує роботу в науково-практичних групах, видавництво журналу, але все більша увага починає приділятися підготовці спеціалістів у галузі батьківської просвіти і консультативних послуг. Вона створює навчальні та тренувальні програми з батьківської просвіти, готує спеціалістів з проблем дітей та сімей, пропонує консультації з цих питань для приватних і державних агентств. Деякі програми виводяться на національний рівень [8]:

- 1) п'ятирічна тренувальна програма, розроблена разом з Бюро дітей США (United States Children's Bureau), з підготовки годувальниць та доглядальниць для роботи з батьками, що очікують дитину чи мають дитину дошкільного віку;

- 2) дворічна програма підготовки працівників для роботи з малозабезпеченими сім'ями під патронатом Американської Асоціації з сімейних послуг (Family Service Association of America);

3) курс навчання та тренування соціальних працівників у галузі батьківської просвіти, як частина Американського розвивального проекту (ОЕО-funded Project Enable).

Переорієнтація напряму діяльності організації відбувається у 1970-ті рр., коли Асоціація, називаючи себе “навчальним центром підготовки штатів державної та приватної охорони здоров’я, освіти і агентств з добробуту батьків, дітей і суспільства”, повністю перейшла до підготовки спеціалістів у сфері сімейного виховання [8]. З 1967 р. Асоціація з вивчення дітей Америки почала підготовку штату у програмі для малозабезпечених сімей “Хед Стат” (Head Start), ставлячи за мету “підготовку високо кваліфікованих спеціалістів з батьківського залучення”. З 1969 року Асоціація починає керувати службою здоров’я Південного Бронксу Нью-Йорка та стає відповідальною за підготовку соціальних працівників, соціологів та докторів, які займалися просвітою батьків у сфері дитячого здоров’я.

У ході наукового пошуку було встановлено активне співробітництво Асоціації з вивчення дітей Америки з іншими організаціями, що також займалися проблемами освіти дітей, сімейного виховання і навчання батьків, з метою обміну досвідом та впровадження кращих здобутків американської родинної педагогіки в практику США. Серед них такі: Американська Асоціація університетських жінок (American Association of University Women), Асоціація здоров’я і батьківської просвіти (Health and Parent Education Association), Нью-йоркське Суспільство експериментального вивчення освіти (New York Society for the Experimental Study of Education), Клуб жінок XIX ст. (Nineteenth Century Woman’s Club), Світовий сімейний Конгрес (World Family Congress) та інші.

Кооперація Асоціації з вивчення дітей Америки з іншими організаціями відіграла велику роль у створенні Національної Ради з батьківської просвіти (National Council of Parent Education, 1925–1949). Джерела, які дають уявлення про історію створення та організацію діяльності Ради [1; 8], указують на те, що вона була створена у 1925 р. на конференції, що була скликана Асоціацією з вивчення дітей Америки (CSAA). Протягом шести днів учасниками конференції (13 організацій) було вирішено створити спеціальну Раду, головною метою якої було “збирати та поширювати дослідні матеріали серед батьківських педагогів, сформувати клірингову палату для дослідження (з метою обговорення та пояснення незрозумілих та суперечливих питань з просвіти батьків) й сформулювати кваліфікації та навчальні процедури для працівників батьківської просвіти” [8]. Рада об’єднувала 75 організацій, що здійснювали проведення програм з батьківської педагогіки і вже в 1929 р. про свою діяльність у цій сфері заявило 500 центрів [1, с. 149]. Очолювали Раду керівники Асоціації з вивчення дітей Америки (CSAA) та Національна Рада з сімейних відносин (National Council of Family Relations), а з 1940 р. до них приєдналась Асоціація з прогресивного навчання (Progressive Education Association).

Впродовж роботи з матеріалами, пов’язаними з діяльністю Ради та Асоціації з вивчення дітей Америки, було встановлено, що організація також мала невелику практику організації конференцій і симпозіумів. Найважливішими для нашого дослідження є такі:

1. “Конференція для професіоналів у сфері батьківської освіти”, 1938 р.
2. Симпозіум “Майбутнє американської сім’ї і проблеми пост воєнного суспільства”, 1945 р.

Висновки. Здійснений аналіз дає підставу стверджувати, що Асоціації з вивчення дітей Америки (CSAA) відіграла важливу роль у поширенні просвіти батьків серед американського населення. Організація мала власну сформовану структуру (Науково-практичний відділ (Study Group Department) з групами з батьківської просвіти (Parent Education Groups) та науково-дослідними групами (Study Groups) і Відділ консультативних послуг (Advisory Service, Speakers' Bureau). Кожний відділ мав чітко окреслені та взаємозалежні обов'язки: обробка наукових знань, поширення їх уже на достатньому для розуміння рівні, професійна підготовка штату з просвіти батьків, надання консультативних послуг американським сім'ям тощо. Серед інших особливостей організації навчання батьків відзначимо такі: включення батьків-чоловіків до навчання вихованню дитини, виокремлення дошкільного віку як найважливішого щодо сімейного виховання та просвіти батьків, орієнтація на професійну підготовку фахівців у цій сфері.

Література

1. Білецька С.В. Дитиноцентрована педагогіка: теорія і практика західних країн : навч. посіб. / С.В. Білецька. – Х. : Факт, 2008. – 255 с.
2. Боровикова В.Н. Проблемы семьи в американской педагогике / В.Н. Боровикова // Советская педагогика. – 1989. – № 2. – С. 141–145.
3. Жуковский В. Морально-этичне виховання в історії американської школи. / В. Жуковский. – Острог, 2002. – 391 с.
4. Петрищев В. Взаимодействие общины и школы / В. Петрищев. – М., 1985. – 110 с.
5. Фінчук Г.В. Теорія та практика сімейного виховання в зарубіжній педагогіці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук / Г.В. Фінчук. – Луганськ, 2001. – 20 с.
6. Berger, E. Parents as partners in education. – New York : Merrill, 1991.
7. Krogh, S.L. Educating Young Children (infancy to grade three). – Western Washington University, 1991. – P. 4–37.
8. University of Minnesota Libraries. Social Welfare History Archives [swaha] sw0019.

ІНОЗЕМЦЕВА С.В.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ А.С. МАКАРЕНКА

Зміни, які відбулися протягом останнього часу в нашій країні, зумовили загострення існуючих та виникнення нових соціальних проблем, що сприяло підвищенню ролі соціального педагога та соціально-педагогічної роботи з різними категоріями громадян.

Взагалі соціальна педагогіка – відносно нова галузь наукових знань в Україні, але вона має глибокі та давні традиції. Соціально-педагогічна теорія та практика виникли ще в 20-х рр. ХХ ст., а набули значного розвитку в 60–80-х рр. Як професійна діяльність та наукова дисципліна соціальна педагогіка почала формуватися лише в 1990-ті рр. Шлях її розвитку був досить складним. Саме цим зумовлені основні труднощі становлення соціальної педагогіки як нової професійної сфери.

Оскільки науково обґрунтована соціально-педагогічна діяльність щодо дітей та молоді в Україні перебуває на стадії розвитку, особливої актуальності набувають історико-педагогічні дослідження з проблем організації соціального виховання дітей у вітчизняному педагогічному досвіді. Без цього неможливо правильно зрозуміти закономірності розвитку соціально-педагогічної теорії, ви-

значити ефективні шляхи реалізації теоретичних знань у практичній діяльності соціального педагога.

На розвиток соціально-педагогічної теорії та практики значно вплинула практична діяльність видатних вітчизняних педагогів, серед яких чільне місце посідає А.С. Макаренко. Його діяльність завжди привертала й привертає сьогодні пильну увагу наукової та педагогічної громадськості як у нашій країні, так і далеко за її межами. І це не випадково. Відомий педагог розкрив й обґрунтував основні аспекти роботи соціальних педагогів з різними категоріями дітей.

З огляду на це, *мета статті* полягає у вивченні та узагальненні соціально-педагогічних ідей А.С. Макаренка, визначенні можливостей їх використання для підвищення ефективності сучасної системи соціально-педагогічної діяльності взагалі, та в роботі з дітьми з особливими потребами зокрема.

Як відомо, соціально-педагогічна діяльність – це діяльність, спрямована на створення умов для всебічного розвитку особистості, задоволення її потреб та здійснення процесу її соціалізації. Провідним суб'єктом соціально-педагогічної діяльності виступає соціальний педагог. Але А.С. Макаренко справедливо довів, що людина не може бути вихована безпосереднім впливом однієї особистості, якими б якостями ця особистість не володіла. На думку педагога, справжньою людиною можна стати тільки в педагогічному колективі.

Об'єктом соціально-педагогічної діяльності вчені визначають дітей та молодь, які потребують допомоги в процесі їх соціалізації, мають соціальні проблеми чи труднощі або потрапили у скрутну ситуацію. Тобто це ті діти, які потребують особливої турботи суспільства. У 20-х рр. ХХ ст. існувало певне угруповання дітей зазначеної категорії, а саме: морально, фізично та психічно дефективні. А.С. Макаренко висловлювався проти таких визначень. На його думку, “дефективними” були не діти, а ті умови, у яких вони існували, або методи педагогічного впливу. З огляду на це, об'єктом соціального виховання видатний педагог вважав колектив, який, у свою чергу, є вихователем особистості. А.С. Макаренко переконував, що тільки виховуючи колектив, можна розраховувати знайти таку форму його організації, при якій окрема особистість буде найбільш дисциплінованою та вільною.

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що загальна мета соціально-педагогічної діяльності полягає у наданні допомоги дитині в процесі її соціалізації шляхом підтримки, консультування, реабілітації та інших видів соціальних і психолого-педагогічних послуг, а також допомоги в її розвитку, вихованні та професійному становленні зокрема. А.С. Макаренко головну мету соціального виховання вбачав у раціональній організації життя дітей і вважав, що вона має визначатись як суспільними потребами, так і особливостями кожної особистості.

Для досягнення висунутої мети, на думку вченого, “необхідно, щоб педагогіка опанувала засоби впливу, які б були настільки універсальними та потужними, що коли наш вихованець зустріне шкідливі впливи, навіть найпотужніші, вони б ліквідувались нашим впливом” [3, с. 313].

У педагогічних поглядах А.С. Макаренка ми знаходимо цікаві думки щодо осередків соціального виховання. Так, автор пише: “Виховний процес здійснюється не тільки в класі, а на кожному квадратному метрі нашої землі” [3].

Варто звернути увагу й на те, що у працях А.С. Макаренка окрема увага приділяється вихованню, соціалізації та адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку. За переконанням ученого, на процес формування особистості впливає, насамперед, соціальний досвід. Брак спілкування дитини з однолітками призводить до браку соціального досвіду, що, у свою чергу, суттєво уповільнює розвиток цієї дитини. До фізичних або інтелектуальних обмежень додається обмеження і соціального характеру. Автор слушно наголошує на тому, що своєчасно застосована соціальна реабілітація виводить таку дитину із самотності, залучає її до колективу, до цілеспрямованої, розвивальної діяльності [2].

Соціальний педагог для ефективної організації своєї роботи має використовувати різні педагогічні й психологічні методи, а саме: консультування, бесіди, гру, різні види групової роботи, тренінги тощо. За допомогою зазначених методів соціальний педагог може впливати на свідомість, поведінку, почуття дитини та на оточуюче її соціальне середовище. До соціально-педагогічних методів, поряд із загальнопедагогічними, належать і так звані методи корекції, зокрема такі: заохочення, вимоги, покарання, попередження, заміна інтересів тощо. Доцільно підкреслити, що ставлення до покарань як до методу виховання у різних педагогів було різним. Так, на думку А.С. Макаренка, карати треба обов'язково, зауваження робити таким чином, щоб дитина відчувала обурення педагога. До речі, на конференції співробітників дитячих закладів закритого типу в Полтаві (1926 р.) Він запропонував експертній комісії розробити обов'язковий для всіх навчально-виховних закладів “кодекс про покарання” [5].

На відміну від А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинський вважав, що виховувати можна без покарань, а слово педагога має, насамперед, заспокоювати дитину [4].

Доцільно наголосити і на тому, що А.С. Макаренко наполягав на важливості дотримання вимог у виховному процесі. “Чим більше вимог до вихованця, тим більше поваги до нього”, – закликав він педагогів і батьків [3].

Соціальний-педагог повинен знати і дотримуватись у своїй роботі певних принципів щодо змісту, організації та здійснення професійної діяльності. До принципів соціального виховання, які використовував А.С. Макаренко у своїй практичній педагогічній діяльності, можна зарахувати:

- колективізм – виховання в колективі, через колектив і для колективу;
- гуманізм – утворення вихователями та вихованцями великої родини, стосунки у якій базуються на взаємоповазі, рівних правах та обов'язках, відданості одне одному, вірі в можливість повноцінного розвитку кожної дитини;
- індивідуальний підхід, який включає знання особистих якостей, здібностей, схильностей та особливостей розвитку дитини, що допоможе вчителю визначити для кожного учня адекватні методи, котрі сприятимуть розвитку його природних можливостей;
- демократичне самоврядування, згідно з яким вихованець має бути не тільки “об'єктом виховання”, а й виконувати роль “суб'єкта виховання”, тобто брати активну участь у плануванні та організації власного і колективного життя;
- природовідповідність – зв'язок змісту і форми соціально-педагогічної діяльності з конкретними суспільними умовами життєдіяльності особистості, відповідність соціального виховання психологічним закономірностям особистісного розвитку вихованця;

- культуровідповідність – відповідність виховання народним традиціям нації (общинність, соборність);
- цілеспрямованість виховного впливу на все життя та середовище дитини
- існування мети педагогічної діяльності, уявлення педагогом кінцевого результату роботи, створення умов для його досягнення;
- системність виховного процесу – органічна єдність всіх складових соціального виховання (визначення мети, планування діяльності, здійснення практичних дій, самоконтроль, корекція);
- єдність традицій та новаторства у навчально-виховному процесі – взаємодоповнюваність “старих” і “нових” форм, методів та технологій у педагогічній діяльності;
- трудове виховання – раннє залучення дитини до виробничої праці, яка є корисною для колективу, суспільства та особистості;
- незавершеність – розвивальний характер виховання, стимулювання особистості дитини до руху вперед, вміння бачити дитину в перспективі (“система перспективних ліній”).

Вивчення науково-педагогічної спадщини А.С. Макаренка дає змогу констатувати, що вчений приділяв багато уваги формуванню особистості педагога. Його поради щодо підготовки працівників педагогічної галузі не втрачають актуальності і в умовах сьогодення. Так, А.С. Макаренко наголошував на тому, що педагог посідає головне місце у суспільстві, від його особистості залежить виховання й навчання дітей, і, як наслідок, – майбутнє всієї країни. З огляду на це, А.С. Макаренко вважав, що педагогів треба не тільки навчати, а й виховувати. У праці “Педагогіка індивідуальної дії” видатний педагог пропонує програму виховання майбутнього вихователя.

Чільне місце у педагогічній спадщині А.С. Макаренка займає питання сімейного виховання. Зокрема, у “Книзі для батьків” автор порушує проблеми педагогічної майстерності та педагогічної техніки, надає поради батькам щодо виховання дитини, висловлює цінні думки про трудове та статеве виховання, дисципліну тощо. Ефективність сімейного виховання А.С. Макаренко вбачав у сумлінному виконанні батьками їх громадянського обов’язку перед суспільством. Педагог справедливо наголошував на тому, що особистий приклад батьків, їх поведінка та ставлення до праці, людей, один до одного – усе це впливає на формування особистості дитини.

Висновки. Таким чином, аналізуючи науково-педагогічні джерела та праці А.С. Макаренка, ми можемо зробити висновок про те, що запропонована видатним педагогом концепція соціального виховання особистості збагатила соціально-педагогічну науку новаторськими ідеями і положеннями, відіграла велику роль у розвитку теорії та практики виховання й навчання різних категорій дітей.

Література

1. Гриценко Л.И. Концепция воспитания А.С. Макаренко в свете современных научных знаний / Л.И. Гриценко // Педагогіка. – 2006. – № 2. – С. 89–96.
2. Долинний Ю. Проблеми соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку в сучасній педагогічній літературі / Ю. Долинний // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 2. – С. 53–58.

3. Макаренко А.С. Соч. : В 7 т. / А.С. Макаренко. – М., 1958. – Т. 5.
4. Сухомлинский В.А. Воспитание личности в советской школе / В.А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1965. – 213 с.
5. Хиллиг Г. Колония им. М. Горького – творческая лаборатория Макаренко / Г. Хиллиг // Педагогіка. – 2003. – № 8. – С. 78–87.

ІСАЄВА Т.М.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Бурхливий розвиток науки, матеріальної та інформаційної інфраструктури не тільки в межах окремих країн, але й між країнами сприяють різним інтеграційним процесам у світі, у тому числі й у галузі освіти. Сьогодні в багатьох розвинутих країнах світового співтовариства парадигма освіти спрямована на того, хто навчається, але, як і в минулі роки, система освіти й виховання ставить своєю головною метою підготувати для суспільства кваліфікованого учасника виробничого процесу.

Приєднання України до Болонської конвенції передбачає перебудову вищої професійної освіти, що полягає в переході на багаторівневу систему “бакалавр – спеціаліст – магістр”.

Сучасне суспільство висуває до фахівця технічних спеціальностей ряд вимог до освіченості, професійної і загальнокультурної підготовки. Майбутній фахівець має володіти методичною та психологічною готовністю, вмінням змінювати вид і характер своєї професійної діяльності, працювати над міждисциплінарними проектами.

Важливою умовою підвищення наукового рівня викладання предметів математичного циклу й ефективності навчального процесу є професійна спрямованість і здійснення міжпредметних зв'язків.

Професійна спрямованість навчання розглядається, по-перше, як засіб: за допомогою математики зробити процес навчання профільно орієнтованим, а в деяких ситуаціях і професійно орієнтованим. По-друге, розглядається як форма специфічного міжпредметного зв'язку й характеризується як спеціалізований взаємозв'язок загальноосвітніх і професійних знань.

Впровадження комп'ютерів у різні сфери діяльності людини поставило перед вищою школою завдання – забезпечити майбутніх фахівців необхідними знаннями й навичками їх використання. Таким чином, для засвоєння знань і вмінь, отриманих у курсі інформатики, студенти повинні бути залучені в діяльність, де їх використання є необхідністю.

Дослідженням психолого-педагогічних особливостей використання у навчальному процесі комп'ютерів та створення на цій основі досконалих комп'ютерних технологій навчання займалися такі вчені, як М. Жалдак, О. Співаковський, Й. Клочко, О. Вашук, М. Головань, Р. Гуревич, В. Дровозюк, Ю. Жук, І. Забара, В. Лапінський, П. Маланюк, Т. Олейнік, А. Пеньков, Т. Чепракова, Ю. Швецов та інші.

Метою статті є виявлення особливостей викладання циклу математичних дисциплін студентам технічних спеціальностей з використанням інформаційних засобів і технологій.

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти характеризується проникненням інформаційних технологій як у навчальний процес, так і в інші види освітньої діяльності. Навчання лінійній алгебрі, математичному програмуванню, дискретній математиці, математичному аналізу та іншим дисциплінам математичного циклу у вузах, як правило, відбувається з використанням різного типу лекцій і практичних занять, на яких і здійснюється використання комп'ютерної техніки й спеціалізованого програмного забезпечення.

Головна мета математичних курсів – повідомити студенту якнайбільше відомостей, далеко не завжди викладаючи ці відомості під тим кутом зору, що важливий майбутнім інженерам. У результаті у студентів часто створюється неправильне уявлення, нібито математика їм, майбутнім інженерам, для роботи не потрібна, тому вони вважають, що їх навчають може і цікавим речам, але взагалі “не тому, що потрібно”. І цей психологічний момент не можна недооцінювати.

Щоб вивчення курсу було усвідомленим, курс потрібно починати з конкретного з'ясування обставин виникнення цієї наукової дисципліни, приділяючи цьому на лекції стільки часу, скільки потрібно для ясного й переконливого викладання цих питань. При цьому слід підкреслити, що цей вступний розділ зовсім не повинен викладати історію предмета, він має з'ясовувати логіку його виникнення. Приклади, що з'ясовують необхідність цієї науки, зовсім не зобов'язані бути історично першими питаннями, вони можуть і повинні мати сучасний характер. Зробити це введення доступним студентові – завдання важке, але досяжне.

Наступною частиною курсу має бути систематичний виклад матеріалу відповідної математичної дисципліни, тобто розв'язання проблем, вже поставлених перед студентом. Повне розуміння предмета вимагає усвідомлення того, що в ньому є основним і найважливішим, а що – другорядним і допоміжним. Як він пов'язаний з іншими предметами? Яке він має застосування в суміжних галузях знань і на практиці? Але саме це й важко витягти з формального викладу курсу, оскільки відповіді на всі ці запитання не випливають із теорем і формул, з їх доведень і висновків, оскільки ні в теоремах, ні у формулах не говориться про те, важливі вони чи ні, і які з них будуть використовуватися далі.

Курс має закінчуватися так, щоб студент бачив, що предмет не просто обірвався на деякій теоремі за браком відведеного на нього часу, а що він завершився через вирішення тих проблем, які були поставлені на початку. Закінчуючи курс, лектор має наголосити на значенні для студента розглянутих проблем [1, с. 133].

Сучасні інформаційні технології дають змогу наочно проілюструвати майбутнім інженерам розв'язання математичних задач, які можуть виникнути в їх реальній професійній діяльності. При цьому лекції дисциплін математичної підготовки на сьогодні є найменш інформативними. Водночас кількість лекцій з математики, на яких використовується комп'ютерна техніка, неухильно зростає. При цьому в більшості випадків використовуються мультимедіа-проектори, за допомогою яких для широкої студентської аудиторії демонструються не тільки заздалегідь розроблені презентації, що містять теореми й формули, але й

реальні пакети прикладних програм, які використовуються для автоматизації обчислень [2, с. 98].

Не можна не відзначити, що навіть не настільки значний досвід використання інформаційних технологій на лекціях з математики дає змогу виявити плюси й мінуси інформатизації лекційних занять. З одного боку, використовуючи комп'ютер і проекційну техніку, педагоги підвищують інформаційний обсяг лекцій, надаючи студентам більше інформації. Як правило, в умовах невикористання інформаційних технологій педагоги на лекціях з математичного аналізу, дискретної математики, математичного програмування або інших математичних дисциплін здійснюють виведення основних формул або доведень, міркуючи разом зі студентами, що потребує часу на побудову викладок і їх коректне відображення на дошці. Використовуючи заздалегідь створену презентацію, педагог не тільки заощаджує сили й час при підготовці до лекцій, але й має можливість повного й коректного виводу з необхідною швидкістю математичних формул, графіків або схем на лекціях.

Крім того, у такому випадку істотно підвищується наочність лекцій, що цілком природно привертає більшу увагу студентів, робить лекцію більш різноманітною, а це не може не позначитися позитивно на мотивації студентів до вивчення теоретичного матеріалу математики.

І, нарешті, не можна не враховувати позитивні аспекти інформатизації лекцій, пов'язані із придбанням можливості демонстрації студентам у лекційному режимі можливостей і сфер застосування спеціалізованих математичних комп'ютерних пакетів, використання яких особливо актуально при вивченні математичної статистики, чисельних методів, дослідження операцій. За рахунок такої можливості стає реальним відповідне розширення змісту лекційного матеріалу за більшістю дисциплін математичної підготовки. З цього погляду досить відзначити здобуту можливість миттєвої і якісної побудови графіка практично будь-якої функції (у тому числі й у тривимірному просторі) безпосередньо на лекції.

З іншого боку, використання інформаційних технологій у лекційному навчанні дисциплінам математичної підготовки має й свої мінуси. Найбільш істотним негативним моментом, на наш погляд, є те, які використання заздалегідь підготовлених комп'ютерних презентацій, що демонструються студентам за допомогою мультимедіа-проектора, найчастіше позбавляє студентів можливості спостерігати хід виводу досліджуваних формул або процесу побудови графіку. Крім того, у випадку, коли викладач здійснює доведення теореми, побудови графіка математичної функції або виведення формули безпосередньо на лекції, хід його розумової діяльності навмисно або мимоволі позначається в його мові, що дає студентам можливість стежити за ходом думки педагога й при необхідності задавати необхідні питання. Практика показує, що для більшості студентів вивчення презентацій на лекції найчастіше зводиться до простого переписування визначень, теорем, формул й іншої математичної інформації без її осмислення, що суперечить цілям лекційного заняття. У зв'язку з цим необхідне методично пророблене збалансоване використання презентацій та інших аналогічних їм технологій подання навчальної інформації паралельно з використанням інших добре відомих методів і засобів проведення лекційних занять.

Слід зазначити, що якщо педагог використовує на лекції демонстрацію технології обробки математичної інформації в конкретних математичних пакетах, доповнюючи тим самим теоретичний зміст лекції, то в подібній формі інформатизації лекційного заняття з математики практично немає побічних негативних аспектів [3, с. 183].

У будь-якому вузі, поза залежністю від профілю підготовки фахівців, методична система навчання дисциплінам математичної підготовки завжди опирається на проведення практичних занять зі студентами, у процесі яких здійснюється вироблення навичок застосування теоретичних знань, отриманих на лекціях, для вирішення практичних завдань. Практичні заняття мають на меті спільну діяльність викладача й студентів. До структури практичного заняття входять обговорення питань попередніх занять, постановка нової проблеми викладачем і обговорення її зі студентами, практична частина й заключне підведення підсумків заняття.

Поряд з лекціями практичні заняття за більшістю дисциплін, які входять до системи навчання математики у вузах, все частіше проводяться з використанням інформаційних технологій. На відміну від лекцій, на яких, як правило, використання інформаційних технологій зводиться до демонстрації мультимедіа-презентацій або показу за допомогою проекційної техніки основних математичних формул або викладень, характерних досліджуваному фрагменту змісту курсу, на практичних заняттях студенти активно використовують комп'ютери для розв'язання конкретних математичних задач. При цьому навчання найчастіше здійснюється в індивідуальному режимі, при якому кожний студент забезпечується як персональним робочим місцем за комп'ютером, так і індивідуальною задачею з однієї з математичних дисциплін [4, с. 84].

Практичне заняття, саме по собі, не є формою навчання студентів у вузі й вимагає конкретизації у вигляді одного з існуючих підходів до вивчення математики. У рамках нашого дослідження, що стосується аспектів практичної діяльності студентів в умовах інформатизації освіти, доцільно віднести до практичних занять виконання студентами вправ, лабораторні роботи й самостійну навчальну діяльність студентів.

Специфіка діяльності студентів при виконанні вправ, так само як і використання в цьому випадку комп'ютерів і спеціалізованих математичних пакетів, визначається конкретними вміннями й навичками, які мають бути сформовані в ході розв'язання прикладних математичних задач. В основу таких задач має бути покладений відповідний теоретичний матеріал (методи доведення теорем, алгоритми розв'язання математичних задач, правила визначення коректності завдань і розв'язків тощо).

У ряді випадків фрагменти занять, на яких здійснюється виконання вправ студентами, можна присвятити додатковому вивченню теоретичного матеріалу для розв'язання конкретної задачі або розв'язання певного класу задач.

Організація занять з математики, заснованих на розв'язанні задач студентами, має на меті використання індивідуальних, колективних і групових форм роботи студентів. Очевидно, що використання інформаційних технологій припустиме й доцільне при кожній з перелічених форм навчальної діяльності [5, с. 61].

Індивідуальна робота студентів полягає в самостійному виконанні завдань практичної частини з консультаціями викладача у випадку ускладнень. При цьому консультації викладача орієнтовані як на допомогу у визначенні підходу до розв'язання математичної задачі, так і на допомогу в адекватному використанні засобів інформаційних технологій.

Колективна робота передбачає спільне розв'язання задач практичної частини викладачем і студентами. Найчастіше при вивченні дисциплін математичної підготовки використовується прийом виділення провідного студента, на прикладі й помилках якого, здійснюється колективне розв'язання математичної задачі. Очевидно, що істотну роль при такому підході може відіграти використання комп'ютера й проектора, коли провідний студент використовує спеціалізовані комп'ютерні програми автоматизації розрахунків, що стає доступним і для інших студентів у групі [5, с. 62].

Основною відмінною ознакою лабораторних робіт є те, що завдання студентам формулюються викладачем, а для виконання завдання використовуються різні технічні засоби. У цьому випадку основним технічним засобом, доступним для використання на лабораторних роботах з математики у вузах є комп'ютер, спеціалізовані програмні засоби. У зв'язку із цим, можна відзначити, що наявність інформаційних технологій багато в чому визначає для вузу саму можливість організації й проведення лабораторних робіт з більшості дисциплін математичної підготовки.

Лабораторні роботи розраховані на самостійну роботу студентів, у процесі якої за допомогою навчально-дослідної діяльності вони повторюють, закріплюють і узагальнюють теоретико-методологічні знання, практичні вміння й навички у сфері доведення теорем і тверджень, розв'язання прикладних задач у галузі більшості вищезгаданих дисциплін математики. На заняттях передбачається індивідуальна робота студентів, видаються різні рівносильні завдання, що формують уміння й навички використання чисельних і інших методів, з наступним звітом, у процесі якого студенти мають продемонструвати знання теорії відповідного алгоритму розв'язання задачі, вміння використовувати математичні програмні пакети для знаходження розв'язку або перевірки результату [3, с. 184].

Самостійна робота може здійснюватися студентом як безпосередньо у вузі в рамках очного заняття або підготовки до нього, так і в домашніх умовах, поза стінами вузу, коли студент готується або до чергового практичного заняття, або в рамках сесійної підготовки. При цьому використання інформаційних технологій у другому випадку з кожним днем стає все меншою проблемою в міру поширення комп'ютерної техніки.

Специфіка самостійної роботи студентів така, що ця форма навчальної роботи має логічно завершувати навчання в рамках інших форм практичної діяльності студентів, що дає змогу використовувати в ході самостійних робіт весь багаж оперування з прикладними математичними пакетами, накопичений студентами під час попереднього навчання. У свою чергу, практика навчання математиці у вузах склалася таким чином, що самостійна робота найчастіше набуває різноманітних форм, найбільш популярним з яких є виконання індивідуальних домашніх завдань або розрахунково-графічних робіт.

Специфіка навчання студентів у вузах передбачає підсумковий контроль засвоєних студентами знань і вмінь після закінчення вивчення конкретних тем або розділів кожної з дисциплін математики. При цьому використання засобів інформатизації може вплинути і на ефективність організації зворотного зв'язку від студента до викладача, оскільки у випадку навчання дисциплінам математичної підготовки зворотний зв'язок може базуватися на поточному й періодичному контролі, перевірці певних умінь і навичок студентів, тематичних залікових роботах, пов'язаних з особливостями проведення практичних занять. Інформатизація подібних вимірювань результатів навчання може здійснюватися як на основі загальноновизнаних програмних засобів педагогічного тестування, так і за допомогою спеціальних засобів контролю, розроблених для виявлення знань з математики [4, с. 85].

Отже, сучасна інформаційна технологія підтримки навчального процесу – це програмно-методичний комплекс, що забезпечує всі аспекти навчання – від подання нового матеріалу, підтримки практичної роботи до перевірки знань студентів.

Висновки. Майбутній інженер, вивчаючи спеціальні предмети, постійно стикається з потребою в тих чи інших математичних знаннях. Тому математику слід розглядати як найважливішу складову якісної підготовки інженерно-технічних працівників. Це зумовлено не тільки тим, що математика є важливим елементом загальної культури, універсальною мовою науки у цілому, але й, насамперед, тим, що вона є потужним засобом розв'язку прикладних задач.

Зазначені вище форми, методи і засоби навчання основним розділам більшості дисциплін математичної підготовки студентів технічних спеціальностей у вузах свідчать, що використання інформаційних технологій може й повинно мати місце в ході подібної підготовки. Спектр засобів інформатизації при цьому може бути досить широким. Наприклад, системи програмування на мовах високого рівня, а також математичні пакети прикладного програмного забезпечення, з-поміж яких математична система Derive, пакет програм для розв'язання математичних задач Mathcad, математичний пакет Maple, система Statistika, статистичні пакети Stadia і Stata, пакет програм “Математика”, система Matlab, навчальний математичний пакет ODE (Ordinary Differential Equations), пакети “Формула” і “Матриця”, система комп'ютерної алгебри GAP (Groups, Algorithms and Programming) і багато інших засобів інформатизації.

Важливо підкреслити, що всі використовувані засоби й технології інформатизації навчання дисциплінам математичної підготовки у вузі мають бути максимально прив'язані й адаптовані до специфіки майбутньої профільної діяльності випускників.

Принципова особливість змісту інженерної освіти сьогодні полягає в тому, що вона повинна включати фронтальну сукупність навчання (засвоєння сучасної системи знань), освіту (забезпечення поряд з навчанням професійної інкультуризації майбутнього інженера) й абілітації (забезпечення комплексної підготовки інженера до професійної діяльності з орієнтацією на самоосвіту, професійну рефлексію, самореалізацію). Але як би не змінювався зміст інженерної освіти, головною її складовою завжди була й буде математика, ефективним інструментом пізнання якої є засоби й технології інформатизації.

Література

1. Рыгалов Л.Н. Особенности преподавания математики в техническом университете / Л.Н. Рыгалов, Н.И. Кольцова // Известия ВолГТУ. – 2005. – № 4. – С. 133–134.
2. Співаковський О.В. Теорія і практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки студентів математичних спеціальностей: монографія / О.В. Співаковський. – Херсон : Айланд, 2003. – 228 с.
3. Швецов Ю.Н. Методы и средства обучения прикладной математике в условиях информатизации образования в вузе / Ю.Н. Швецов // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2005. – № 4. – С. 181–192.
4. Швецов Ю.Н. Повышение эффективности прикладной математической подготовки в вузах на основе внедрения информационных и телекоммуникационных технологий / Ю.Н. Швецов // Информационные технологии в образовании : междунар. конф. : тезисы докл. – М. : Просвещение, 2003. – С. 84–86.
5. Ключко Й.О. Застосування комп'ютерно-орієнтованих технологій при вивченні математики у вищих освітніх закладах / Й.О. Ключко // Проблеми гуманізму і освіти : зб. наук. праць за матеріалами науково-методичної конф.– Вінниця : Вид-во ВНТУ, 2002. – Т. 2. – С. 58–65.

КАЛАШНИК М.П.

РОЛЬ ПЕДАГОГА У ФОРМУВАННІ ДУХОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Сучасний стан цивілізаційного розвитку людства в цілому постає як принципово новий напрям, який багато дослідників називає “глобалізацією”. Глобалізацію розглядають як перехід до такого порядку співіснування країн світу, що спрямований на зростання світової взаємодії і єдності всіх сфер суспільного життя, має яскраво виражену тенденцією щодо уніфікації культурного простору та супроводжується протидією інтернаціоналізації цих сфер, висуваючи на перший план проблему збереження культурної самобутності. Як відповідь на подібний виклик, що може призвести до розчинення окремих культур в інших і спричинити спалах підвищення національної самосвідомості, необхідно запровадити заходи, спрямовані на збереження самоідентичності того чи іншого народу. Проте переважна кількість дослідників вважає, що глобалізація сприятиме зростанню світової єдності різних сфер суспільного життя у світі в цілому.

Сьогодні вітчизняна освіта перебуває в глобальній кризі, що торкається культурних цінностей. Її спричинили деякі соціальні перетворення. На межі століть спостерігається розрив між культурою, освітою й існуючими в кожній нації традиціями, а також між людьми й епохами, характерними ознаками якого є: орієнтація сучасної молоді не на духовні, а на матеріальні цінності; поява людей, котрі на сприймають як власну певну культуру і не визнають загальнолюдських цінностей; сприйняття як естетичних цінностей, які навіюються засобами масової інформації; низький “порог” моральних мотивів поведінки, пов’язаних з низьким рівнем моральності особистості тощо. Це свідчить про зниження в студентів духовного статусу, принципових змін зазнає система ціннісних орієнтацій молоді, коли місце власне духовних потреб займають особистісні цінності, втрачаються духовні орієнтири на фоні кризи ідеалів. Можна за-свідчити, що система ціннісних орієнтирів сучасної студентської молоді сутте-

во змінюється під впливом подібного роду орієнтирів Заходу, які вони черпають із засобів масової інформації. Такими рисами характеризується найбільшою мірою останнє десятиріччя.

Проблема формування високої духовності та моральності молоді є вельми *актуальною* не лише для тієї чи іншої країни, а й у планетарному масштабі, оскільки наразі виникає серйозна необхідність у відновленні втрачених духовних орієнтирів особистості на високі ідеали. Така ситуація стала результатом ігнорування традицій і норм моралі, що зберігалися найкращими представниками того чи іншого народу та передавалися від покоління до покоління протягом століть. Саме виховання в молодій людині важливих для українського суспільства ознак має стати першочерговим завданням педагогічних колективів вищих навчальних закладів. Зважаючи на рівень підготовки молодого покоління до самостійної роботи та прийняття інноваційних рішень, зазнають змін і критерії ефективності педагогічної діяльності.

Все це вимагає внесення змін до парадигми сучасної освіти. Процес таких змін набув хворобливого характеру і, зокрема, характеризується такими негативними явищами, як розрив між навчанням та вихованням, відсутність у вихованні повноцінної соціокультурної ідеологічної бази. Наразі поняття “парадигма” містить у собі:

- власне ідею, котра об’єднує людей навколо себе;
- безпосередньо самих людей як суб’єктів діяльності щодо реалізації ідеї;
- принципи і способи втілення ідеї в життя.

У системі освіти та виховання сучасної України відбувається перехід до нової парадигми, центральне місце в якій належить особистості. Це дає змогу стверджувати, що основоположними орієнтирами у вихованні стають цінності, котрі являють собою найважливішу складову свідомості та самосвідомості людини і стосуються практично всіх сфер її діяльності, а також її взаємодії з суспільством.

Формування нових ціннісних орієнтирів у межах інформаційного простору забезпечується шляхом запровадження інноваційних технологій, розвиток творчого потенціалу викладачів і студентів, становлення гуманістичної культури, вдосконалення власного світогляду тощо. Інформаційне суспільство є суспільством духовного розвитку, в якому відбувається орієнтація свідомості не на матеріальні, а на духовні цінності, що сприятиме вирішенню глобальних проблем сучасної цивілізації.

Щодо питання про вплив освітнього середовища на формування духовного потенціалу майбутнього викладача, зокрема вчителя музики, то за всіх часів ця проблема хвилювала фахівців вищих педагогічних закладів, проте саме сьогодні спостерігається підвищення інтересу до неї. Це можна пояснити сучасною особистісною орієнтованістю освіти, причому особлива увага приділяється створенню сприятливих умов для розвитку й удосконалення духовності та творчих підходів студентів до навчання. Зазначене вище свідчить про доцільність *постановки* зазначеної вище проблеми та визначення її методологічних засад.

Мета статті – розглянути окремі аспекти діяльності педагога щодо формування духовності студента (майбутнього викладача) і довести тезу про те, що тільки вчитель, який являє собою високодуховну особистість, може прище-

пити учням високі моральні якості: віри, надії, любові, поваги до рідної землі, до власного народу та своєї країни, а також визначити базові засади забезпечення успішності виконуваного завдання (модернізація та запровадження інновацій до навчального процесу).

Відомо, що головна мета освіти полягає у всебічному розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, формування її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, підготовки до життя та діяльності громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого та культурного потенціалу народу, підвищення його освітнього рівня, а також забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Освіта має спрямовуватися не тільки на оволодіння індивідом професійними знаннями, але й на формування його духовності, творчого потенціалу та світогляду в цілому, тобто майбутній фахівець повинен отримати сукупність знань, ідеалів, смаків і навичок спілкування з іншими людьми.

Проблеми змін і розвитку освіти активно обговорюються в контексті модернізації, що є характерною ознакою постмодерністського суспільства. Модернізацію розуміють не як “становлення” сучасності, а і як процес міжнародної соціалізації, тобто процес набуття рис, притаманних розвинутим цивілізованим державам, як наближення суспільства до ухваленої моделі сучасності через усвідомлене здійснення певних намірів, цілей і планів. Процеси модернізації мають універсальний характер і поширюються на всі сторони суспільного життя, а особистість, котра є характерною для такого суспільства, це – індивідуаліст і раціоналіст, скептик, який не визнає традиційних авторитетів, а прагне до змін і самовдосконалення.

Наукову базу для визначення відповідності рівня духовності потребам суспільства становили основоположні державні документи (Державна національна програма “Освіта (Україна XXI століття)”, “Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті”, Указ Президента “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян” від 27 квітня 1999 р., Указ Президента “Про першочергові заходи щодо збагачення та розвитку культури і духовності українського суспільства”) від 24 листопада 2005 р.; філософські концепції духовності (М. Бердяєв, С. Кримський, В. Платонов), зокрема про сутність духовності, духовної культури, духовних цінностей, духовного розвитку (О. Анісімов, Р. Арцишевський, М. Боришевський, Ж. Юзвак); про духовно-моральну основу підготовки педагогічних кадрів (І. Зязюн, Г. Сагач), педагогіку духовно значущої дії (І. Бех) та ін.

Свого часу Г.С. Сковорода висловив думку про те, що будь-яка людина народжується двічі: спочатку фізично, а пізніше (кожна в різні терміни) – духовно. Філософ і мислитель наголошував, що перед вільною та духовною особистістю розкривається неосяжна безмежність навколишнього світу.

Духовність вважали надзвичайно важливою цінністю професійної діяльності педагога К.Д. Ушинський і В. Сухомлинський, який, зокрема, зазначав, що духовна діяльність являє собою активні зусилля особистості, яких вона докладає, щоб існуючі в суспільстві благородні моральні й естетичні ідеї, погляди й ідеали перетворилися на її внутрішні цінності. Духовне вдосконалення особис-

тості досліджують багато сучасних науковців (В. Андрущенко, І. Бех, В. Євнух, С. Кримський, П. Щербань, Ж. Юзвак та ін.). У працях цих авторів розглянуто головні проблеми духовності суспільства й особистості, розкрито філософські засади формування духовної культури окремої людини та суспільства в цілому.

Аналіз існуючих досліджень дає змогу сформулювати декілька теоретичних положень щодо розуміння духовності як: індивідуального вираження в системі мотивів особистості; ідеальної потреби пізнання та соціальної потреби в діяннях для інших; способу вдосконалення особистості; формування особистості, зокрема її менталітету, з урахуванням ціннісних орієнтирів; досягнення гармонії між внутрішнім і зовнішнім світом людини, проявом якої можна вважати взаємодію з довкіллям, спрямування інтересів і здібностей людини до пізнання, сприйняття, засвоєння та створення духовних цінностей. Підкреслюється, що недоліки у вихованні молоді спричиняють появу асоціальних, “неправильних цінностей”.

З категорією “духовність” співвідноситься потреба в пізнанні світу, самого себе, сенсу та призначення свого життя. Людину можна вважати духовною настільки, наскільки вона замислюється над цими питаннями й намагається отримати на них відповіді. Цінність же набуває спонукальної сили, котра мотивує діяльність тільки в тому разі, якщо особистість здатна однозначно сформулювати цілі своєї діяльності, сприйняти її гуманістичний смисл, а також обирати найефективніші засоби реалізації цілей, своєчасно контролювати, оцінювати та коригувати свої дії. Категорія “духовні цінності” пов’язана безпосередньо з витворами духу людини, котрі знаходять своє відображення у здобутках науки, культури, мистецтва тощо. Духовні цінності ми розглядаємо як соціокультурний феномен, який розкриває такі ідеали особистості, навіть прагнення до яких сприяє підвищенню моральної діяльності суб’єктів соціуму. Слід підкреслити, що саме на базі моральних цінностей формується нормативно-ціннісна орієнтація студентської молоді. Вона також містить у собі відомості про те, яким чином має діяти особистість у певній ситуації, а також дає змогу оцінити результати тієї чи іншої поведінки.

Автор статті наголошує на тому, що студент приходить до вищого педагогічного навчального закладу з певним набором духовних цінностей, набутих у попередньому житті. У подальшому, в результаті навчання та виховання, можна спостерігати трансформацію духовних цінностей, зокрема на культурних зразках. Це засвідчує, що на заняттях необхідно активно використовувати художньо-естетичні цінності, зокрема в галузі музики. Викладач покликаний впливати на правильне сприймання й оцінювання досягнень людства в царині мистецтва, навчити студентів не тільки використовувати національні духовні надбання, а й знаходити для них гідне місце в загальнолюдських цінностях.

Саме тому пріоритетом духовного розвитку особистості педагога є цілісність і єдність усіх засобів самовдосконалення, а специфічною рисою духовного виховання майбутніх педагогів, яких він готує до професійного життя, має стати його власний духовний авторитет.

Отже, духовність викладача має цілеспрямовано впливати на характер його педагогічної діяльності. Духовний потенціал педагога розкриває його здатність до подальшого духовного саморозвитку, забезпечуючи вдосконалення особистих можливостей для налагодження духовної взаємодії зі студентами, а

також надання своїм учням допомоги у визначенні тих чи інших напрямів самостійної або колективної діяльності, котрі вони обирають.

Під впливом духовних цінностей викладача формується орієнтована програма виховного впливу, визначається система пріоритетних цінностей, які він прагне передати студентам. Саме тому в ході професійної підготовки першочергового значення набуває розвиток найважливіших духовних якостей педагога.

Педагогу потрібно мати установку на гуманістичні цінності, виявляти відкритість до сприйняття інновацій та їхнього паритетного співіснування з найкращим традиційним доробком минулого, а також до впровадження сучасних педагогічних технологій; демонструвати уміння знаходити альтернативні шляхи вирішення проблем, прогнозувати вплив на студентів, постійно оновлювати зміст освітніх заходів, долати стереотипи в роботі. Здатність педагога критично осмислювати результати своєї діяльності й у міру необхідності вносити відповідні корективи для її вдосконалення сприятимуть підвищенню професіоналізму та компетентності педагога.

З наведеного вище переліку умінь, якими має володіти педагог, вважаємо за доцільне виокремити найважливіші якості: духовність, людяність, моральність, професіоналізм і компетентність. Що ж до ціннісної орієнтації, то головне, чого педагог має навчити майбутнього вчителя, – це бажання і здатність до постійного саморозвитку й самовдосконалення.

Ще одна відмінність діяльності педагога у плані формування знань і навичок студента полягає в такому. Якщо раніше він виконував роль об'єкта навчання, то в умовах суспільства знань він перетворився на суб'єкта, і тепер професійна підготовка наповнена для студента особистісним смислом. Такий підхід дає змогу засвідчити індивідуальність і неповторність кожної особистості та створює сприятливі можливості для співпраці викладача й студента.

Робота з вивчення особливостей системи цінностей викладачів і студентів забезпечує саморегуляцію їхньої поведінки, а також їх самовизначення. Блоки означених цінностей дають змогу визначити мотивацію та цілі діяльності вчителя і студента, отримати дані щодо можливостей налагодження міжособистісних відносин.

Отже, зважаючи на зазначене вище, можна зробити наступні *висновки*.

1. Інформаційне суспільство є суспільством духовного розвитку, де провідною є орієнтація свідомості на духовні цінності, що сприятиме вирішенню матеріальних глобальних проблем сучасної цивілізації.

2. Останніми рокам и спостерігається розрив між культурою, освітою й існуючими традиціями (орієнтація сучасної молоді на матеріальні цінності; невідання загальнолюдських цінностей; низький рівень моральності тощо).

3. Дослідження духовного потенціалу вчителя залишається актуальною проблемою сьогодення. Тільки вчитель, який є високодуховною особистістю, може прищепити учням високі моральні якості: віри, надії, любові, поваги до рідної землі, до власного народу і своєї країни.

4. Формування нових ціннісних орієнтирів у межах інформаційного простору забезпечується шляхом запровадження інноваційних технологій, розвитку творчого потенціалу педагога і студентів, становлення гуманістичної культури, вдосконалення власного світогляду тощо.

5. У системі освіти та виховання України наразі відбувається перехід до нової парадигми, центральне місце в якій належить особистості.

6. Духовність розглядається як одна з найважливіших складових гармонійно розвиненої особистості. Не випадково в усі часи розвитку педагогічної науки і практики видатні освітяни підкреслювали значущість такої риси педагога, як духовність.

7. Духовний потенціал педагога розкриває його спроможність до подальшого духовного саморозвитку, забезпечуючи вдосконалення особистих можливостей для налагодження духовної взаємодії зі студентами, а також надання своїм учням допомоги у визначенні тих чи інших напрямів самостійної або колективної діяльності.

Література

1. Андрущенко В. Духовна сутність освіти / Віктор Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 5–10.
2. Бердяев Н.А. Философия свободного духа / Н.А. Бердяев. – М. : Республика, 1994. – 247 с.
3. Бех І.Д. Духовний розвиток особистості: поступ у незвідане / І. Бех // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. – С. 5–27.
4. Власова Т.И. Духовно ориентированная парадигма воспитания в отечественной педагогике / Т.И. Власова // Педагогіка. – 2006. – № 10. – С. 36–42.
5. Медушевский В.О. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
6. Северинова М.Ю. Художньо-світоглядні традиції у творчості українських композиторів 80–90-х років ХХ ст. : автореф. дис. ... канд. мистецтвознав. : 17.00.01 теорія та історія культури / М.Ю. Северинова ; Київ. нац. ун-та культури і мистецтв. – К., 2002. – 20 с.

КАЛАШНИКОВА Т.В.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ІГРОВИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ

Вступ дитини до школи спонукає вчителя забезпечити наступність між дошкільною й початковою ланкою освіти. Сучасні науковці (В.Г. Гульчевська, Т.М. Давиденко, В.С. Кукушин, Г.К. Селевко, В.Т. Фоменко та ін.) ведуть пошук ефективних педагогічних технологій, методик, за допомогою яких усі позитивні якості й уміння шестирітчної дитини, формування яких не завершилося, органічно розвивались у школі й тим самим сприяли поступовому розвитку навчальної діяльності. Якнайкраще цьому сприяють ігрові технології. Існує чимало напрацювань з теорії гри, але на практиці вчителі стикаються з реальними проблемами при підготовці та застосуванні ігрових технологій. Сьогодні значно зросла потреба в дослідженні проблеми теоретико-методичної та практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ігрових технологій.

Стаття відображає результати роботи, яка ведеться відповідно до комплексної наукової теми кафедри теорії й методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі ХНПУ імені Г.С. Сковороди “Шляхи оптимізації теорії та методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі”.

Мета статті – проаналізувати стан підготовки майбутніх учителів до використання ігрових технологій у практиці початкової школи.

З метою з'ясування рівня теоретичних знань та практичних навичок щодо роботи з ігровими технологіями нами було розроблено анкету. Анкетування було проведено зі студентами третього курсу факультету початкового навчання ХНПУ імені Г.С. Сковороди та вчителями початкової школи м. Харкова та Харківського району.

Результати анкетування показали, що ігрові технології як засоби навчання визначили 22% опитаних; як вид навчання – 15%. Більшість опитаних студентів (38%) замість визначення назвали функції гри; 8% визначили ігрові технології новітніми, хоча ігрова теорія почала розроблятися з кінця XIX ст.; 15% опитаних взагалі не змогли дати означення ігровим технологіям. Г.К. Селевко визначає ігрову технологію, як вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, в якому складається та вдосконалюється самоуправління поведінкою [3, с. 50–60]. У своїй статті ми розглядаємо поняття “ігрова технологія” як спеціально вибудовану систему чітких ефективних дій (ігор), спрямованих на формування, розвиток, розширення, узагальнення знань у процесі навчання.

Відповіді на друге запитання “У якому класі початкової школи, на Вашу думку, найчастіше використовуються ігрові технології і чому?” були такими: 50% опитаних визначили, що найчастіше ігрові технології використовуються у 1, 2 класах; 35% – у 1 класі; 12% – у початковій школі (1–4 класи). При цьому пояснити, чому саме обрали такі відповіді, змогли 60%, а 38% взагалі не дали пояснення. Тільки 8% опитаних мають сформовані знання з психології й пояснили, що за допомогою ігрових технологій діти краще опановують навчальний матеріал, швидше адаптуються до умов шкільного життя, оскільки у шестирічному віці відбувається перехід від ігрової до навчальної провідної діяльності.

Серед видів ігор, що назвали анкетовані, маємо такі: 70% – рухливі; 58% – інтелектуальні (логічні); по 35% – рольові, навчальні (дидактичні); 24% – розвивальні; 12% – колективні; по 8% – спортивні, групові, за партами; по 8% – ділові, імітаційні, пізнавальні, розважальні, в парах, мотиваційні, ігри, спрямовані на розвиток зв'язного мовлення, ігри на свіжому повітрі. Аналізуючи ці відповіді, ми дійшли висновку, що в опитаних не сформовано чіткої системи видів ігор.

На запитання “Скільки ігрових технологій можна використати на уроці навчання грамоти?” 35% опитаних сказало, що не більше ніж дві, 12% – не більше ніж три, 6% – на розсуд учителя, проте більшість опитаних – 42% – не змогла відповісти.

З приводу тривалості однієї ігрової технології нами отримано такі відповіді: 9% опитаних зазначило, що один урок; 24% – півуроку; 54% – 3–4 хвилини; 6% – не змогли визначитися з відповіддю. Тільки 6% наблизилися до правильної відповіді, зазначивши, що одна ігрова технологія може тривати і 3–4 хвилини, і півуроку, і цілий урок.

Зауважимо, що О.Я. Савченко в статті “Дидактичні вимоги до підготовки і проведення уроків” дає рекомендації щодо місця та тривалості гри в навчально-виховному процесі першого класу: “У структурі уроку... тривалість гри визначаються завданням уроку і змістом самої гри. Протягом уроку вчитель може ввести 2–3 короткочасні ігрові ситуації різної тривалості, а може весь урок побудувати у вигляді сюжетно-рольової гри” [2, с. 48].

Грунтовний аналіз праць учених-методистів М.І. Микитинської та Н.Д. Мацько [1, с. 5–11] дав змогу окреслити шляхи подолання труднощів, з якими стикалися опитувані під час підготовки та проведення ігрових технологій.

1. За яким принципом відбирати навчальний матеріал для створення ігрових технологій? Для цього вчителю слід врахувати дидактичну мету та завдання уроку, рівень підготовленості учнів; визначити місце ігрових технологій у системі інших видів діяльності на уроці, а також доцільність використання їх на різних етапах вивчення різноманітного за характером навчального матеріалу. Буде доцільним урахування основних принципів організації ігрової технології, які виділив С.А. Шмаков:

- відсутність примусу включення в ігрову технологію;
- розвиток ігрової динаміки;
- підтримка ігрової атмосфери (реальних почуттів дітей);
- зв'язок ігрової та неігрової діяльності;
- перехід від найбільш простих ігор до складних ігрових форм [4, с. 211–213].

2. Як одному вчителю справитися з класом учнів під час проведення ігрової технології? Учителі розуміють, що в основі будь-якої ігрової технології лежить гра. І керувати стихійною поведінкою дітей під час гри зазвичай досить важко. Відповіддю на це запитання є рівень професійно-педагогічної майстерності вчителя. Знання вчителя звернені, з одного боку, до дисципліни, яку він викладає, а з іншого – до учнів, психологію яких мусить добре знати. Дії учнів слід контролювати, своєчасно виправляти, спрямовувати, оцінювати. Ігрова технологія на уроці не повинна проходити стихійно, вона має бути чітко організованою та цілеспрямованою. Учні мають засвоїти правила, крім того, зміст ігрової технології, форма якої повинна бути доступною для учнів. Надзвичайно важливе значення в ігровій ситуації мають правила. Якщо вони заздалегідь не продумані, чітко не сформульовані, то це ускладнює пояснення ходу ігрової технології, осмислення учнями її змісту викликає втому та байдужість учнів. Правила зобов'язують учнів діяти суворо по черзі чи колективно відповідати за викликом, уважно слухати відповідь товариша, щоб вчасно виправити його й не повторювати сказаного, бути дисциплінованими, не заважати іншим, чесно визнавати свої помилки.

3. Де брати навчальний час, який можна використати для ігрових технологій? Якщо залишитися в межах традиційних форм і методів навчання, то у структурі занять навчального часу для ігрових технологій не знайдеться. Але якщо відмовитись від деяких застарілих компонентів уроку, наприклад, тривалих нудних опитувань, мікролекцій на уроці, навчальних розмов, то ігрова технологія не лише органічно впишеться в структуру уроку, а й дасть змогу економно використати навчальний час.

4. Як оцінювати результати ігрових технологій? Якщо після проведення ігрової технології вміння й навички учнів не зростають, це означає, що вона неефективна й результати її впровадження негативні. Тоді треба шукати причини негативних наслідків. Їх може бути дві: перша – якість самої ігрової технології низька та не відповідає вимогам; друга – методика проведення ігрової технології має серйозні відхилення від належного рівня. Позитивний ефект від використання ігрових технологій для навчання має виявитися одразу ж після проведення.

Усе викладене вище дає нам змогу дійти висновку, що успішне вирішення навчальних завдань початкової школи неможливе без використання в педагогічній діяльності сучасних технологій. Пошук і розробка ефективних технологій навчання є характерними для всієї сучасної педагогіки та суміжних з нею дисциплін. Однією з таких технологій є ігрова. Незважаючи на частоту використання ігрових технологій, в учителів все ж таки виникають проблеми щодо їх упровадження в навчально-виховний процес початкової школи. З метою виявлення причин цих проблем і з'ясування стану теоретико-методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи нами було розроблено та проведено анкетування. Аналіз результатів анкетування показав, що існують прогалини як теоретичного, так і практичного характеру, що зумовлює введення нових курсів з фахової підготовки.

Перспективу дослідження вбачаємо у вивченні та створенні класифікації лінгвістичних ігрових технологій, які б могли застосовуватися у практиці початкової школи.

Література

1. Микитинська М.І., Мацько Н.Д. Математичні ігри / М.І. Микитинська, Н.Д. Мацько. К., 1980. – С. 5–11.
2. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 389 с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры / С.А. Шмаков. – М. : Новая школа, 1994. – 219 с.

КАМОЗИНА Н.В.

УПРАВЛІННЯ КОЛЕДЖАМИ У ФРАНЦІЇ

Зміни в суспільно-політичній структурі нашої країни зумовлюють актуальність державно-громадського управління освітою. Стрімкі зміни політичної, економічної, соціальної та культурної сфер людської діяльності вимагають суттєвої перебудови системи державного управління освітою.

Стратегічні цілі, завдання, пріоритетні напрями й основні шляхи радикальних перетворень в управлінні системою освіти визначені Конституцією України, законами України “Про освіту”, “Про професійно-технічну освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про вищу освіту”, Указом Президента України “Про національну програму “Діти України”, Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ ст. та іншими актами, що спрямовують на пошук нових, відкритих і демократичних моделей управління освітою, які мають утверджуватися як державно-громадські та орієнтувати освітні процеси на постійний розвиток. При цьому важливо передбачити органічне поєднання засобів державного впливу з громадським управлінням, що розширюватиме управлінські можливості громадської думки.

Аналіз наукових досліджень свідчить про наявність значної кількості праць вітчизняних і зарубіжних авторів (Л. Зязюн, К. Корсак, Н. Лавриненко, Е. Покладюк, А. Шевченко, П. Сікорський, А. Жоель, Б. Гранже, А. Карпофф, Т. Марченко), що стосуються державної освітньої політики й управління осві-

тою. Однак ще не знайшли достатньої розробки та висвітлення питання управління загальним навчальним закладом на державно-громадських засадах на рівні освітнього закладу з урахуванням сучасних законодавчих та нормативних актів з питань освіти в Україні.

Державні та громадські структури мають поєднати зусилля в управлінні освітньою сферою. Французька система освіти вже має певний досвід в розподілі повноважень між цими структурами. Процеси децентралізації, що відбулися на всіх рівнях управління освітою, приділяють велике значення наданню повноважень саме закладам середньої освіти.

У Франції до закладів середньої освіти належать материнські та елементарні школи, коледжі та ліцеї.

Метою статті є аналіз реформаційного досвіду Франції в галузі управління коледжами, залучення до освітніх справ державних, громадських структур, батьківських об'єднань.

Перед автором статті поставили такі завдання:

1) визначити особливості організації державно-громадського управління у коледжах Франції;

2) показати державно-громадське управління коледжами.

У Франції коледжі входять до компетенції департаменту. Коледжі самостійно вирішують питання педагогіки та виховання, а також фінансові питання. Їхня автономія стосується організації навчального закладу, використання додаткових навчальних годин, підготовки до орієнтації та визначення дій з додатковою освітою, відкритості навчального закладу до економічного та соціального середовища свого регіону, факультативної діяльності. Ця самостійність здійснюється в рамках чинних законів і правил, а також з обліком педагогічних і виховних цілей, сформульованих владою навчального округу й міністерством освіти. Всі рішення, що стосуються шкільного життя, затверджує адміністративна рада за пропозицією керівника школи. Ці рішення можуть бути скасовані владою навчального округу, тобто вони не є обов'язковими до виконання, на відміну від рішень колегіальних рад, що існують при місцевих органах влади.

Комуна – власник або публічна установа міжкомунального співробітництва, що відповідає за коледжі, які існували станом на 1 січня 1986 р., новостворена комуна або публічна установа міжкомунального співробітництва, що відповідає за коледжі, створені після цієї дати, беруть участь в інвестиційних витратах цих установ, за винятком витрат на матеріали, на умовах, встановлених угодою з департаментом.

Під час відсутності угоди між зацікавленими об'єднаннями участь у витратах комун або публічних установ міжкомунального співробітництва встановлюється представником Держави в департаменті, з урахуванням середньої реальної частки участі комун або публічних установ у виробничих інвестиційних витратах коледжів, зафіксованих за чотири останніх бюджетних роки, до 1 січня 1986 року, у веденні департаменту.

Керівник школи виносить на розгляд адміністративної ради *проект шкільного бюджету*, розроблений з урахуванням фінансових можливостей й у рамках загальної політики департаменту або регіону.

Проект навчального закладу розробляють усі партнери та приймає адміністративна рада: він визначає окремі особливості впровадження програм національної освіти. Проект дає змогу кожному навчальному закладу сприяти виконанню завдань, що намічені центральними органами Національної освіти, враховуючи різноманітність контингенту учнів та умов навчання.

Міністерський циркуляр від 17 травня 1990 р. визначає мету проекту навчального закладу, засоби його реалізації й належні процедури. Зміст проекту полягає в тому, щоб передбачити таку організацію навчального процесу, яка враховувала б можливості школи й склад учнів. Мета проекту – сформулювати завдання школи в конкретних умовах.

Проект навчального закладу – це всеохоплюючий документ, що стосується всіх сторін внутрішнього життя й зовнішніх зв'язків школи. Він встановлює найширші рамки педагогічної діяльності школи й включає кілька аспектів, жоден з яких не може розглядатися у відриві від інших. Проект – це також програма дій. З-поміж основних його компонентів – педагогічний план, політика навчальної й професійної орієнтації учнів і включення молодих людей у суспільне й професійне життя, механізми зв'язків школи з навколишнім середовищем. Далі циркуляр уточнює роль глави навчального закладу при підготовці проекту й підкреслює необхідність участі в його розробці всієї шкільної громадськості. Засобами реалізації шкільного проекту є: навчання, що відповідає інтересам всіх учасників (учителів, батьків, шкільних делегатів і т. д.); програма матеріально-господарського обладнання школи; управління реалізацією проекту. Наступні процедури передбачають подання проекту на розгляд адміністративної ради школи, передачу його в ректорат навчального округу, одержання додаткових коштів на його реалізацію й т. д. Передбачена оцінка проекту як у самому навчальному закладі, так і за його межами.

Дирекція складається з керівника навчального закладу, його заступника, керівника з господарської частини та головних радників з вихованої роботи.

Адміністративна рада складається з 30 членів (24 членів у коледжах, де менше ніж 600 учнів): 1/3 представників персоналу навчального закладу; 1/3 представників батьків учнів та учнів; 1/3 представників органів місцевого самоврядування, адміністрації навчального закладу та персоналу. Адміністративна рада регулює після обговорення справи навчального закладу та затверджує проект закладу, правила розпорядку та бюджет.

Адміністративна рада колежу – це колегіальний орган, у якому рівною кількістю голосів представлені три сторони – місцеві виборні представники влади й адміністрація школи, викладачі й технічний персонал, учні і їхні батьки. Головою є директор школи.

Рада не тільки виконує консультативну функцію, але й правочинна приймати рішення. Вона затверджує правила внутрішнього розпорядку, для того, щоб у школі дотримувалися принципи світськості, плюралізму, терпимості й поваги до навколишніх, поступового приучення школярів до самостійності. Рада затверджує бюджет школи й визначає умови використання її педагогічної самостійності, що здійснюється в рамках національних пріоритетів і відповідно до них. Розробляючи проект навчального закладу, що враховує соціальне ото-

чення, склад учнів, методи навчання, наявні кошти й оптимальні методики, рада формулює цілі й контролює дії, спрямовані на ефективне професійне орієнтування учнів, зниження відсотка другорічництва, удосконалення технічного навчання й т.д. Всі рішення ради передаються представникам держави, місцевої адміністрації й навчального округу, щоб ті могли контролювати діяльність навчального закладу. Постійна комісія готує засідання адміністративної ради.

Педагогічні групи, утворені (з педагогів та учнів) класу, утворюються з метою покращення взаємодії з викладачами, особливо в тому, що стосується розробки та здійснення плану роботи навчального закладу, координації навчальних програм та методів навчання, контролю та оцінювання роботи учнів, організації допомоги їм та її індивідуальної роботи. Такі групи дають поради учням, як краще організувати навчання, допомагають їм обрати майбутню спеціальність. Педагогічні ради тримають зв'язок із сім'ями та учнями, працюють у співробітництві з іншими спеціалістами (наприклад, з навчально-виховної роботи та профорієнтації) для вирішення цих завдань.

Педагогічні групи з окремих дисциплін або спеціалізації мають на меті координувати спільну роботу викладачів, щодо технічного забезпечення, підручників та посібників. Педагогічні групи збираються під головуванням керівника навчального закладу.

У педагогічну групу входять викладачі одного основного предмета або додаткових предметів. З урахуванням думки класного керівника педагогічна група забезпечує взаємодію вчителів при координуванні навчальних занять, виборі шкільних підручників, навчального устаткування й педагогічних методик, а також при оцінюванні роботи кожного учня. Педагогічні групи виконують початкову стадію розробки "шкільного проекту" з урахуванням специфіки навчального закладу. Педагогічні групи, що поєднують всіх викладачів однієї шкільної дисципліни, утворюють навчальну раду.

Педагогічні групи, що поєднують всіх викладачів одного класу або однієї групи учнів, утворюють *педагогічну раду*.

Рада розглядає роботу кожного учня з метою оцінювання його здатностей і надання йому допомоги в заняттях й у виборі подальшого навчання. Рада складає річний звіт про роботу кожного учня й на його основі вносить пропозиції щодо навчальної орієнтації школяра.

Класна рада. Відповідно до ст. 33 постанови від 30 серпня 1985 р., що стосується децентралізації, у кожній державній школі мають бути сформовані класні ради.

Рада класу розглядає педагогічні питання, що стосуються життя класу, форми організації індивідуальної роботи учнів. Представник педагогічної групи надає раді класу результати роботи учнів, а також зауваження та рекомендації з орієнтації, що були розроблені педагогічною групою. Рада вивчає успішність кожного учня для найкращої організації його роботи, з урахуванням виховного, медичного та соціального аспектів.

Враховуючи додаткову інформацію, що отримується за проханням або за дозволом родини чи повнолітнього учня рада класу розробляє пропозиції, котрі потім викладаються керівником навчального закладу родині або повнолітньому учню.

Раду класу очолює керівник навчального закладу; вона складається з викладачів, двох делегатів від батьків учнів (обираються керівником школи зі списку, поданого кожною федерацією батьків, що бере участь у роботі адміністративної ради), двох делегатів від учнів (обираються учнями на початку навчального року), головного радника з питань виховання, радника з питань орієнтації.

Місця розподіляються пропорційно до кількості голосів, отриманих при обранні членів адміністративної ради. Як правило, до класної ради обираються батьки, діти яких вчать в даному класі, хоча в деяких випадках до ради входять на добровільних засадах і батьки учнів з інших класів. Крім того, керівник школи може запросити на засідання класної ради шкільного лікаря, представника служби соціального забезпечення, медсестру. Класна рада скликається три рази на рік з ініціативи керівника школи. Рада враховує думку педради про кожного учня.

Класний керівник, роль та обов'язки якого чітко визначені, подає раді результати, досягнуті учнями, і виражає свою думку щодо рекомендацій з навчальної орієнтації, сформульованих педагогічною групою класу. На підставі цього й з урахуванням усіх педагогічних, соціальних і медичних відомостей, поданих іншими членами, класна рада аналізує ситуацію кожного учня для того, щоб допомогти йому в навчальній роботі, виборі подальшого навчання і, якщо необхідно, в освоєнні професії.

На таких самих умовах і з урахуванням додаткових відомостей, отриманих на прохання або за згодою учня (якщо він повнолітній) або його сім'ї, рада висловлює свою думку з приводу переведення до наступного класу або доцільності повторного навчання в тому самому класі.

Рада не розглядає персональні випадки, оскільки це могло б завдати шкоди учневі або його сім'ї. Якщо існують розбіжності між сім'єю учня й радою із приводу навчальної орієнтації, батьки учня можуть звернутися за підтримкою до керівника школи, а якщо й після цієї розбіжності не переборені – до арбітражної комісії. Рада не вповноважена приймати рішення про виключення зі школи. Таке рішення може виходити тільки від дисциплінарної ради.

Класна рада відіграє провідну роль у педагогічній роботі середнього навчального закладу. Учні зацікавлені в тому, щоб добре підготуватися до класної ради, попередньо переговоривши з викладачами, батьками й радником з виховної роботи. Викладачі, у свою чергу, зацікавлені в тому, щоб представити на раді всю необхідну інформацію для більш чіткого розуміння загального стану справ у класі.

Батьки, які беруть участь у роботі класної ради, є зв'язувальною ланкою між усіма сторонами.

Таким чином, на рівні класних рад забезпечується основний принцип децентралізації – збільшення відповідальності кожного партнера, який бере участь у навчальному процесі.

Постійна комісія складається з керівника закладу, його заступника, керівництва закладу, представника органу місцевого самоврядування, представників, обраних від персоналу, представників, обраних від батьків учнів, представників, обраних від учнів. Ця інстанція готує рішення адміністративної ради. Представників батьків учнів обирають туди батьки учнів – членів цієї ради. Їх має бути чотири – для коледжу та три – для ліцею.

Дисциплінарна рада складається з керівника закладу, його заступника, керівництва закладу, представників, обраних від персоналу, представників, обраних від батьків учнів та учнів, головного радника з виховання. До компетенції дисциплінарної ради належить винесення попереджень, доган, тимчасового або остаточного виключення.

Комісію з питань гігієни та безпеки очолює керівник навчального закладу; вона складається з представників персоналу, який працює у навчальному закладі, учнів, батьків учнів, дирекції, представника органу місцевого самоврядування.

Її призначенням є підготувати пропозиції для адміністративної ради щодо питань безпеки та покращення умов гігієни у навчальному закладі. Ця рада збирається тільки у професійних та технічних ліцеях.

Висновки. Таким чином, ми бачимо, що Франція вже має певний досвід роботи загальноосвітніх шкіл у напрямі впровадження та вдосконалення державно-громадського управління.

Ознайомлення з управлінням навчальним закладом на державно-громадських засадах є дуже корисними для України. Саме такі механізми мають відповідати вимогам розвитку суспільства в умовах створення української державності, культурного й духовного відродження народу. Успіх реформування системи державного управління освітою значною мірою залежить від раціонального та ефективного використання зарубіжного досвіду управління діяльності загальноосвітніми навчальними закладами.

Література

1. Аксіологічний потенціал державного управління освітою : навч. посіб. / В.В. Крижко, І.О. Мамаєва. – К. : Освіта України, 2005. – 224 с.
2. Зязюн Л.І. Освітня система Франції у вимірах демократії, професіоналізму, праці, естетики, артистизму / Л.І. Зязюн // Гуманітарні науки. – 2002. – № 2. – С. 115–121.
3. Шульга Л. Державно-громадське управління освітою: досвід минулого і сучасний стан / Л. Шульга // Рідна школа. – 2004. – № 11.
4. Лавриненко Н. Реформування освіти в європейських країнах за умов їх інтеграції / Н. Лавриненко // Шлях освіти. – 1997. – № 2.
5. Шевченко А. Освіта у Франції / А. Шевченко // Рідна школа. – 2001. – № 2.
6. Покладюк Е. Образование во Франции / Е. Покладюк // Социально-политический журнал. – 1997. – № 4.
7. Корсак К. Система освіти Франції: цілі, структура, досягнення і проблеми / К. Корсак // Вища освіта України. – 2001. – № 1.
8. Сікорський П. Шляхи переходу від державної державно-громадської і громадської форми управління освітою / П. Сікорський // Освіта. – 2003. – № 5–6.
9. Зязюн Л. Освітня система Франції / Л. Зязюн // Рідна школа. – 2001. – № 11.
10. Антонюк Л., Корсак К. Стратегія Європи – якість освіти / Л. Антонюк, К. Корсак // Науковий світ. – 2003. – № 6.
11. Шаркунова В. Загальноосвітні заклади як система і об'єкт управління / В. Шаркунова // Освіта і управління. – 1998. – № 1.
12. Кодекс освіти Франції. Законодавча частина / [за ред. В.М. Філіпова]. – М., 2003.
13. Le système éducatif – Ministère de l'Éducation nationale.htm.
14. Le collège – Ministère de l'Éducation nationale.htm.
15. Au collège et au lycée – Ministère de l'Éducation nationale.htm.
16. Code de l'éducation – Partie législative.htm.

КРЕАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Пріоритетним напрямом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Це досягається шляхом розроблення індивідуальних програм підготовки майбутніх фахівці. Проблеми творчості, особливо педагогічної, набувають сьогодні неабиякої ваги. Творча особистість сприймає світ більш яскраво та різнобарвно і може на основі цього сприймання у буденному знайти щось нове, відмінне від загальноприйнятого.

Феномен творчого потенціалу (креативності) людини привертав до себе увагу педагогів та психологів з давніх часів. Уже в Стародавньому Єгипті, Індії, Китаї, Греції були перші спроби виявити й описати психологічні властивості людської особистості. В європейській філософсько-науковій традиції такі спроби виразно окреслюються у працях давньогрецького мислителя Арістеля, іспанського медика, яких жив у епоху Відродження Хуана Уарте, німецького вченого-енциклопедиста XVIII ст. Християна Вольфа, видатного британського вченого Френсіса Гальтона. Значний внесок у вирішення проблеми вивчення й розвитку творчих здібностей зробили вітчизняні і зарубіжні психологи – Л. Виготський, Я. Пономарьов, Г. Костюк, В. Давидов, П. Гальперін, В. Дружинін, Д. Богоявленська, О. Матюшкін, В. Моляко, Ж. Піаже, Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Е. Торренс та ін.

Мета статті – охарактеризувати особливості формування креативної компетентності у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку під час викладання іноземної мови. **Завдання:** визначити компоненти креативної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Формування креативності та креативної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку розглядаються нами, з огляду на необхідність оволодіння іноземною мовою в умовах конкуренції на освітньому ринку, насамперед через викладання іноземної мови. Задля цього багато вчених досліджують питання ефективності різноманітних методик навчання мові. Однією з таких методик є інтеграція загальноосвітніх дисциплін з мистецтвознавчими, тобто може розглядатись нами як елемент формування креативності майбутніх педагогів. Така інтеграція є традиційним підходом до навчання молодших школярів у зарубіжних країнах [2, с. 5–22], де мистецтво виступає методологією навчання. Природничі, математичні, гуманітарні знання, уміння, навички формуються у процесі художньої творчості, тобто домінанта робиться на інтелектуальному розвитку, який проходить у процесі різноманітної мистецької діяльності: музики, образотворчого мистецтва, драматизації, поезії, художнього слова. Різні види мистецтв використовуються для глибокого усвідомлення, запам'ятовування учнями предметних понять, формують уміння переносити набутий досвід з однієї ланки в іншу.

Для характеристики лінгвомистецьких інтегрованих курсів як складової частини формування креативної компетентності майбутніх учителів іноземної

мови у ДНЗ необхідно зазначити, що у множині інтегрованих курсів вони посідають особливе місце. Як зазначають педагоги, мистецтво в них використовується і як об'єкт (дисципліна, що інтегрується з мовою, змістовий компонент), і як засіб (операційний компонент, методологія) навчання. Насамперед варто зазначити, що під лінгвомистецькими інтегрованими курсами розуміють систему збагачення всіх значущих компонентів усного і писемного мовлення на предметному змісті філологічних і мистецьких дисциплін (музика, драма, література, малювання, ритміка тощо). Інтеграція іноземної мови з мистецтвом реалізує певний рівень інтеграції в інтегральній системі, оскільки він має усі три компоненти: елементи інтеграції (мова й мистецтво як засоби пізнання світу); підстава інтеграції (принципи інтегрування іноземної мови з мистецтвом); зінтегрований об'єкт (цілісний, новий результат інтегрованого навчання) [6, с. 109].

Позитивність для навчання горизонтальної інтеграції різних видів мистецтв (образотворче, музичне, хореографічне тощо) і літературної творчості з мистецтвом доведено давно. Її основні концептуальні положення: застосування етнографічного матеріалу у навчально-виховному процесі на всіх ступенях системи освіти; комплексне використання у вихованні елементів музичного, хореографічного і драматичного мистецтв; розвиток і актуалізація творчих здібностей засобами рухливої музичної гри; впровадження театралізованої пісні та вокально-хореографічної композиції як засобів національного виховання, пропаганда високохудожнього народного мистецтва. Вертикальна інтеграція іноземної мови з мистецтвом (філологічні й мистецькі дисципліни) виконують усі свої загальні (освітню, розвивальну, виховну, психологічну, методологічну, організаційну) і специфічні (предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльнісну й концептуальну) функції. Мистецтво має ті самі складові, що й означені вище дисципліни: символ, простір, динаміка, ритм, мелодика, мова, колір, лінія тощо. Підставами для інтеграції іноземної мови з мистецтвом вважають такі принципи: загальний принцип кодування інформації різними шляхами (мистецтво і мова як засіб пізнання себе і довкілля); спільність функцій мови і мистецтва; контекст об'єднувальної діяльності, завдання у процесі виконання яких відбувається актуалізація іншомовного мовлення; мобілізація інтелектуальних резервів учня шляхом одночасної активізації різних сфер психіки (почуттєво-емоційної, раціональної, сенсорно-моторної); гармонізація взаємовпливу лінгво-понятійної частини курсу та образної системи музики, драми, танцю, образотворчого мистецтва і досягнення мовленнєвої і творчої виразності на цій основі; опори на естетичну цінність слова і музики, танцю, драми, художньої творчості; створення позитивного емоційного фону, сприятливого для творчої діяльності й навчання іноземної мови; запобігання перевтомі від занять шляхом переключення навчальних дій учня з одного виду мистецтва на інший [6, с. 110].

Реалізація курсів за подібними принципами може бути забезпечена педагогом, який пройшов відповідну підготовку або консультування у спеціаліста. Отже, виникає необхідність у доповненні та зміні існуючої моделі підготовки фахівців з іноземної мови на рівні змістового й операційного компонентів.

У багатьох країнах світу проблема підготовки вчителя до педагогічної творчості розробляється як проблема підготовки до розвитку креативних здібнос-

тей шляхом відбору змісту педагогічних технологій самостійної роботи [1, с. 5–7]. Для цього майбутнім учителям видають оригінальні курси для розвитку інтуїції, уяви, прикладної фантазії (А. Озборн, Д. Скотт та ін.). Д. Скотт вважає, що розвиток інтуїції пов'язаний з умінням створювати у своїй уяві зорові образи або картини. Вона розробила холистичний метод сприйняття інформації, який сприяє розвитку інтуїції [5]. Болгарський вчений П. Олександров вважає, що показником творчих можливостей людини виступає здатність до самоорганізації. Головний акцент у професійній підготовці у зарубіжних країнах робиться на становлення їх яскравої творчої особистості. Ауреліо Печчелі висловлює думку про необхідність розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього спеціаліста. На його думку, в основі має бути людський розвиток, самовираження, розкриття можливостей і здібностей особистості [3, с. 229].

Зазначимо, що розвиток педагогічної творчості, креативності вихователів ДНЗ значною мірою залежить від умов, які створюються у дитячому садку для творчої праці педагога, самореалізації його особистості у професійній діяльності. Варто відзначити, що складний соціально-економічний стан вчителя у сучасному суспільстві не може не впливати на його бажання працювати творчо [4, с. 31].

Спираючись на властивості такого феномену, як творчість, педагогічну творчість учителя, його креативність можна розглядати з точки зору процесу розвитку творчої особистості вчителя і учня, творчої діяльності вчителя, всього педагогічного колективу, створення провідних умов для творчості, з точки зору її результативності, тобто продукту творчості. У педагогіці ефективність вказує на рівень близькості до дійсності, до найбільш необхідного результату, тобто характеризує відношення між рівнями певної діяльності за мірою наближення до кінцевої чи заданої мети. С. Сисоева вважає, що основним критерієм ефективності педагогічної творчості вчителя є результативність, під чим розуміє забезпечення вчителем позитивної динаміки формування творчої особистості учня та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності самого вчителя, які визначатимуться в результаті порівняння вихідного та досягнутого значень. Процесуальний аспект педагогічної творчості, індивідуально-психологічні особливості вчителя, творча діяльність усього педагогічного колективу сприяють вирішенню цієї проблеми.

При визначенні поняття педагогічної творчості варто зважати на основні положення психолого-педагогічної системи В. Сухомлинського, яка є вагомим внеском як у теорію і практику розвивального навчання, так і в розвиток світової гуманістичної педагогіки. Він включав педагогічну творчість вчителя в поняття педагогічної культури (техніки, технології взаємодії майстра і об'єкта його праці) [7].

З цієї позиції педагогічну творчість вчителя визначають як особистісно орієнтовану розвивальну взаємодію суб'єктів навчально-виховного процесу, зумовлену специфікою психолого-педагогічних відносин між ними і спрямовану на формування творчої особистості учня та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя.

Мусимо зауважити, що як специфічні ознаки педагогічної творчості, креативності вчителя визначають такі положення: суб'єктами взаємодії є особистість дитини та особистість вчителя, які перебувають у постійному розвитку; співтворчий характер суб'єктів педагогічного процесу; можливість постійної

суб'єктивної новизни й оригінальності процесу та результату; обмеженість часом творчої діяльності вчителя і учня у навчально-виховному процесі; вплив на педагогічну творчість вчителя багатьох факторів, які важко передбачити [4, с. 33].

Креативність – це складне психічне утворення особистості, яке у своїй структурі має творче начало, але ніяк лише ним не обмежується. На творчому началі будуються основні поняття та принципи педагогічної креативності та створюються умови для її подальшого розвитку.

Креативна компетентність майбутніх вихователів дітей дошкільного віку – поняття комплексне, яке включає в себе багато складових, зокрема таких:

- мовна компетенція (дискурсивна, соціокультурна та соціолінгвістична, стратегічна);

- творча компетенція (здатність до педагогічної творчості; створення умов для розвитку індивідуальної обдарованості вихованців; стимулювання творчості; здійснення розвитку особистості засобами мистецтва);

- комунікативна компетенція (легкість у спілкуванні, незалежність, емоційна стійкість у спілкуванні, експресивність, схильність до самопрезентації, лінгвомистецька грамотність – збагачення компонентів усного і писемного мовлення на предметному змісті мистецьких і філологічних дисциплін).

Під мовною компетенцією ми розуміємо комплексне поняття, що містить у собі систему мовленнєвих умінь (уміння вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні та письмові монологічні й діалогічні висловлювання різних типів, стилів, жанрів та ін.), які служать для спілкування в різних ситуаціях.

Під творчою компетенцією ми розуміємо педагогічну творчість суб'єкта навчально-виховного процесу як таку, створення умов для розвитку індивідуальної обдарованості вихованців, стимулювання вихованців до творчості, здійснення розвитку особистості засобами мистецтва та виховання поваги і любові до творів мистецтва.

Комунікативна компетенція розуміється нами як комплекс інтелектуальних, емоційних та поведінкових особливостей індивіда, які сприяють нестандартному, нешаблонному вирішенню ситуацій, що виникають у спілкуванні, допомагають генерації оригінальних ідей та засобів спілкування, вибору найбільш оптимальних стратегій поведінки, розв'язанню проблем, що виникають під час взаємодії з іншими людьми.

Отже, під креативною компетентністю майбутніх вихователів дітей дошкільного віку ми розуміємо комплекс знань, умінь та навичок, які включають у себе систему мовленнєвих умінь, уміння генерувати оригінальні способи та засоби спілкування, здатність до продукування нових, унікальних ідей на основі реалізації власних творчих можливостей, використання засобів формування гармонійно розвинутої особистості.

Зазначимо, що метою формування креативної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку з правом викладання іноземної мови має бути формування гармонійно та всебічно розвинутої особистості засобами нових технологій та стимулювання його до педагогічної творчості на основі розвитку власних креативних здібностей.

Завданням формування креативної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку є забезпечення інтелектуального розвитку особистості відповідно до вимог сучасного соціуму та формування у них мотивації на розвиток самостійної пізнавальної діяльності.

Креативна компетентність майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у навчально-виховному процесі вищої школи виконує такі *функції*:

– освітня – сприяє засвоєнню нових знань і навичок студентів із засвоєння спеціальних знань, стимулювання творчої діяльності вихованців та розвитку їх креативності;

– розвивальна – сприяє розвитку мислення категоріями мистецтва; пам'яті; сенсорного сприймання; почуттів та емоцій, тобто сприяє розвитку комплексу психологічних властивостей організму і дає здатність сприймати мистецтво як засіб навчання підростаючого покоління;

– виховна – формує світогляд майбутнього вихователя на основі розвитку його креативності; уявлення про виховну та навчальну здатність мистецьких дисциплін у поєднанні їх із загальноприйнятими.

Методами формування креативної компетентності є загальнопедагогічні методи навчання: словесні, наочні, практичні.

Формами роботи з формування креативної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку є групові та індивідуальні заняття. Їх реалізація відбувається у ході лекційних, практичних та лабораторних занять.

Сучасний етап підготовки майбутніх вихователів та формування їх креативної компетентності вимагає не тільки глибокого теоретичного усвідомлення ролі цього процесу в розвитку особистості, а й практичної готовності майбутніх вихователів до нього.

Вирішенню поставленої проблеми сприяють дослідно-експериментальні зміни у підготовці майбутніх вихователів з метою формування їх креативної компетентності – комплекс знань, умінь та навичок, які включають у себе систему мовленнєвих умінь, уміння генерувати оригінальні способи та засоби спілкування, здатність до продукування нових, унікальних ідей на основі реалізації власних творчих можливостей, використання засобів формування гармонійно розвинутої особистості, які мають забезпечити теоретичну і практичну готовність студентів до означеного виду професійно-педагогічної діяльності.

Вважаємо, для цілісного системного формування вмінь вихователів дітей дошкільного віку буде оптимальним введення змін до курсу “Педагогічні технології навчання дошкільників іноземної мови” у вигляді додаткових тем. Зміни повинні передбачати введення трьох тем, які дали б змогу сформулювати уявлення про поняття креативності та її місце в навчально-виховному процесі ДНЗ; формування умінь використовувати сучасні мистецькі технології при навчанні дітей дошкільного віку іноземної мови.

Лекційні заняття мають ознайомити студентів з теоретичними та теоретико-методичними основами спецкурсу: поняттям “креативність” як засобом формування іншого стилю мислення та формування творчого потенціалу; методиками використання ефективних мистецьких технологій навчання дітей дошкільного віку іноземної мови.

Система завдань, яка буде реалізовуватись у циклі практичних, лабораторних занять та самостійної роботи, має надійно закріплювати вивчені теми, спонукати до творчого мислення, аналізу своєї ролі в сучасному освітньому просторі; допомагати у набутті практичних навичок використання сучасних мистецьких технологій при навчанні іноземної мови дошкільників, в активізації спеціальної лексики.

Практичні та лабораторні заняття мають бути спрямовані на закріплення й активізацію знань, отриманих на лекціях. У ході практичних занять необхідно ознайомити студентів із сучасними інноваційними та інтерактивними мистецькими педагогічними технологіями для використання їх у процесі навчання іноземної мови дошкільників.

Крім змін до викладання курсу “Педагогічні технології навчання дошкільників іноземної мови”, можливим є введення спецкурсу “Формування креативної компетенції у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку”. Вивчення спецкурсу “Формування креативної компетенції у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку” проводиться упродовж дев’ятого семестру у вищих навчальних педагогічних закладах, оскільки студенти набули вже базових знань з педагогіки, психології, основ педагогічної майстерності, методики навчання іноземної мови дошкільників, літератури країни, мова якої вивчається, зарубіжної літератури, лінгвокраїнознавства, практичного курсу іноземної мови.

Фундамент цього курсу становлять знання студентів з вищезазначених дисциплін, а також практичні вміння, педагогічне осмислення сучасної системи дошкільної освіти, що відбувається під час навчальних практик з педагогіки, психології та методик упродовж IV, V, VI, VII, VIII семестрів. Матеріал спецкурсу стане у нагоді під час виробничої практики на V курсі.

Висновки. Запропоновані заходи щодо підвищення креативної компетентності майбутніх спеціалістів з дошкільного виховання передбачають поєднання різних форм, методів і прийомів навчання: лекційних, практичних, лабораторних занять, самостійної роботи; перегляд відеофільмів, читання художньої літератури з різними релаксаційними вправами, імпровізацією, драматизацією, діловими іграми тощо. Проведене дослідження, звичайно, не вичерпує всіх аспектів підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, а передбачає продовження роботи, спрямованої на пошук нових шляхів підвищення креативної компетентності.

Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 228 с.
2. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки вчителів до естетичного виховання / М.П. Лещенко. – К. : Думка, 1995. – 192 с.
3. Печчеи А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М. : Прогресс, 1985. – 312 с.
4. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість : [монографія] / С.О. Сисоєва. – Х. ; К. : Каравела, 1998. – 150 с.
5. Скрипченко О.В. Довідник з педагогіки та психології / О.В. Скрипченко, Т.М. Лисянська, Л.О. Скрипченко. – К. : Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2001. – С. 75.
6. Стиркіна Ю.С. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук : спец. 13.00.04 / Ю.С. Стиркіна. – Полтава, 2001. – 20 с.
7. Сухомлинский В.А. Наша “скрипка” / В.А. Сухомлинский // Радянська освіта. – 1966. – 21 травня.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПІДРУЧНИКА ЯК ЯДРА НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасна система освіти в Україні, зокрема початкової освіти, переживає період активного пошуку перспективних напрямів її розвитку. Найважливішою є проблема шкільних підручників, які забезпечували б чітко та зрозуміле викладення основних понять, ідей, фактів.

Метою статті є аналіз поглядів учених на структуру підручника та способи презентації в ньому інформації відповідно до вимог сучасного навчального процесу у початковій школі.

Ідея навчально-методичних комплексів (далі – НМК) виникла і сформувалася у 70-ті – 80-ті рр. минулого століття і була пов'язана зі здійсненням у середині 1980-х рр. реформи загальноосвітньої професійної школи. Саме тоді виникло розуміння навчально-методичного комплексу як системи дидактичних засобів навчання з конкретного предмета, створюваних для забезпечення повної реалізації освітніх і виховних завдань та всебічного розвитку особистості (7).

На відміну від навчального книжного комплексу, який, за визначенням Д.Д. Зуєва, являє собою відносно закриту систему, навчально-методичний комплекс – це система відкрита, покликана допомогти вчителю активізувати навчальну діяльність, викликаючи в учнях інтерес до предмета, потребу в оволодінні знаннями, а також підвищити інформаційну ємність уроку, забезпечити диференційований підхід до навчання, максимально посилюючи індивідуальне навчання школяра [7; 8]. Ядром такого комплексу є базовий підручник, який у поєднанні з іншими навчальними та методичними літературними джерелами, довідниками й іншими засобами навчання має забезпечити оптимальні умови педагогічної роботи й особистісно орієнтований підхід у навчанні. Застарілість же її полягає в тому, що замість єдиних стабільних підручників з навчальних предметів початкової школи досить часто використовуються паралельні підручники.

Підготовка нових НМК з різних навчальних предметів тривала і в 1990-х рр., чому певною мірою сприяла диференціація змісту навчання та пов'язана з цим поява авторських програм і підручників [11].

Теоретичний аналіз проблем шкільного підручника свідчить про те, що будь-який із них досить слабо відображає шляхи реалізації виховного потенціалу, його емоційний та логічний вплив на психічний розвиток школяра [1]. Структура навчальних текстів і система вправ не вирішують адекватно завдання розвитку творчих здібностей особистості. Недостатньо розроблено науково-методичні основи створення підручників для диференційованого навчання, не визначено оптимальне співвідношення змісту основного (базового) та поглибленого підручника. Немає у достатній кількості науково-практичних рішень щодо створення варіативних паралельних підручників, які можуть бути запропоновані вчителю й учню на вибір. Потребує поглибленого обґрунтування новий тип підручників, які б відображали процес комп'ютеризації навчання й інноваційні процеси у дидактиці, психології, методиках викладання шкільних дисциплін.

Деякі дослідники проблем підручника (І. Лернер, В. Совайленко) вважають, що відповідність підручника об'єктивним закономірностям процесу засвоєння знань – є вихідним положенням [6, с. 7]. У підручник закладаються основи соціального досвіду. Знання, способи діяльності, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісне ставлення особистості до реальної дійсності. Такий підхід може бути успішно реалізований на практиці, якщо інформація, висвітлена у підручнику не буде торкатися процесу навчання. Правильне уявлення про підручник як єдину модель діяльності вчителя й учнів на уроці можливе лише з урахуванням реальних умов його застосування. Багато залежить від досвіду, таланту вчителя, його інтуїції. Саме тому творчий учитель успішно долає всі об'єктивні перешкоди, а мало-досвідчений неухильно дотримується підручника, копіюючи його переваги та недоліки. Отже, підручник є матеріалізованим носієм змісту освіти й одночасно “організатором” процесу засвоєння цього змісту учнями [1]. Підручник покликаний обслуговувати увесь процес навчання, усі його етапи, що й визначає логіку його побудови. Він має бути моделлю процесу навчання, тобто окреслювати його контури, загальну логіку, реалізувати його провідні елементи, конкретні дидактичні матеріали для послідовної реалізації навчального процесу. Ця вимога випливає з того факту, що постійні інноваційні процеси у педагогіці та психології за останні десятиліття внесли чимало нового у теоретичну, методичну та нормативну сфери навчального процесу, тому підручник має бути засобом детального розкриття сучасних педагогічних ідей у їх конкретному втіленні.

Відповідно до концепції процесу навчання основа його змісту охоплює такі елементи: знання, способи дії, засоби творчої переробки знань та емоційно-ціннісного впливу на учнів (вербального, ілюстративного, естетичного). Поклавши в основу побудови підручника логіку предметного змісту, не слід забувати про орієнтацію всіх елементів підручника на формування світогляду учнів і розвиток їх готовності до самоосвіти. З цією метою необхідно посилити роль узагальнень і систематизації знань у різних формах: вступи до розділів і тем, висновки до них, завдання для самостійної систематизації навчального матеріалу.

Розглядаючи дидактичні основи побудови підручника, багато дослідників вважають, що його слід конструювати відповідно до певної теорії навчання. Наприклад, І. Лернер виділяє такі етапи навчальної діяльності, які мають бути відображені в підручнику: а) постановка завдання і формування мотивів педагогічної діяльності; б) подання нової інформації; в) розкриття орієнтирів для подальших дій; г) відпрацювання цих дій у розумовій формі (репродуктивна та творча); д) контроль, самоконтроль у процесі здійснення дій на завершальному етапі; е) підсумкова систематизація по ходу всієї навчальної діяльності. Усі ці етапи становлять лише теоретичну модель навчального процесу: у реальну структуру уроку вчитель обов'язково вносить свою послідовність етапів залежно від педагогічної ситуації. Як правило, на практиці реалізується спрощена модель навчання: подання інформації, її відтворення учнями, поверхове її опрацювання, контрольне опитування. Така модель як у підручнику, так і на практиці не забезпечує необхідної якості навчання.

Підручники нового покоління мають бути інструментом творчого розвитку учнів. Цього можна досягти двома методами: 1) дослідним, який полягає в залу-

ченні учнів до системного вирішення проблемних завдань (творче читання тексту, завдання через систему запитань, проблемні задачі вербального, наочного та практичного характеру); 2) проблемним викладенням основної інформації.

Серед психологічних концепцій розробки підручників перспективним є такий підхід до їх створення, який відповідає принципам інтеграції наукових знань і просуванню від абстрактного до конкретного, що є основою структурування тексту. Логіка змісту перетворюється з пояснювального викладення на метод і засіб пізнання, формування творчого мислення. Замість монографічного викладу підручник веде діалог з читачем. Створюються сприятливі умови для розвитку пізнавальних інтересів, самоконтролю та самооцінки. Разом з тим реалізовується диференційований підхід до учнів залежно від індивідуального просування за різнорівневими програмами.

Логіко-психологічна концепція шкільного підручника виходить з уявлення про те, що тільки діалектична логіка та пов'язана з нею психологічна теорія діяльності можуть стати основою для подолання глибокої кризи у сфері розробки навчальних книг для школярів [12]. В основу концепції покладено потребу суспільства у формуванні творчої особистості, тому підручник має нести не готові знання, а містити суспільно значущі проблеми. Психологічний аспект концепції підручника вимагає максимального використання досягнень психологічної науки. При цьому слід пам'ятати, що поняття – це не проста сукупність асоціативних зв'язків, які засвоюються пам'яттю, а “складний і оригінальний акт мислення, яким неможливо оволодіти шляхом звичайного заучування” [5]. Підручник має бути орієнтованим не на заучування понять, а на формування мотивів навчання, самостійності, відповідальності та творчого ставлення до навчання.

Отже, підручник має забезпечувати розвиток мотивів навчання, постановку навчальних проблем, визначення способів їх розв'язання, а також дії самоконтролю та самооцінки.

Дидактичний аспект концепції підручника стосується того, що традиційне усне викладення учителем матеріалу, пов'язане з монографічним характером підручника, не створює на уроці ситуації вирішення навчальних завдань, тому ефективність навчання є низькою, зворотний зв'язок (учитель – учень) практично відсутній.

Сучасний підручник має принципово відрізнитися від класичного за своїм змістом, логікою, структурою, психологічним забезпеченням. Створюючи підручник, необхідно планувати способи педагогічної діяльності вчителя та дії учнів з оволодіння програмним матеріалом.

Основним способом розгортання і викладу навчального матеріалу слід вважати діалектичний принцип просування від абстрактного до конкретного, що передбачає рух від загального до конкретного, та навпаки. Цілісним структурним елементом змісту має бути матеріал одного уроку відносно закінченої форми.

У підручнику важливе місце слід відводити викладенню основ наукових знань – понять, законів, наслідків зв'язку між ними, з попередньою графічною розробкою логіко-структурної моделі поняття або цілої теми. Формуючи навчальні поняття, слід показати необхідність їх введення та практичне значення. Формування навчальних умінь починається з оволодіння навчальними діями аналі-

зу, планування, порівняння, узагальнення, а також відповідними прийомами розумової діяльності. У процесі засвоєння знань важливе значення для молодшого школяра має своєчасність контролю та самоконтролю, тому в підручнику мають бути чіткі вказівки про те, якими знаннями, вміннями та навичками має оволодіти учень, а також вправи для здійснення самоконтролю. Для розвитку творчих здібностей учнів підручник має містити завдання, які спонукають до самостійної творчої діяльності, до творчого застосування набутих знань і вмінь.

Отже, на основі логіко-психологічної концепції підручника можна виділити такі головні риси підручників нового покоління:

а) підручники конструюються відповідно до принципів діалектичної логіки (виділення єдності протилежностей, всебічність аналізу, просування у змісті від абстрактного до конкретного), що передбачає серйозне переконструювання традиційної структури змісту навчального матеріалу;

б) діалектична логіка перетворюється з пояснювального принципу вчителя на метод і засіб пізнання учня, стає базою для формування його світогляду та творчого мислення;

в) підручник набуває серйозної психологічної характеристики: у ньому закладається мотиваційна основа для розвитку пізнавальних інтересів учнів, самоконтролю та самооцінки;

г) підручник перестає бути монографією у певній сфері знань – він веде з учнем активний діалог і стає самовчителем;

д) у підручнику реалізується диференційований підхід до учнів залежно від їх індивідуальних здібностей: закладається можливість індивідуального просування та випереджального вивчення курсу, забезпечується виконання учнями завдань творчого характеру;

е) підручник будується за принципом інтеграції знань, органічно поєднуючи відомості з різних предметних сфер, і принципом гуманізації освіти;

ж) у підручнику враховується можливість застосування вчителем сучасної комп'ютерної техніки.

Електронні засоби навчання мають майже п'ятнадцятирічну історію свого розвитку. Технічні можливості комп'ютерів наприкінці 1980-х – на початку 1990-х рр. визначили головну особливість комп'ютерних навчальних програм того часу – незначний обсяг матеріалу, який відповідає одній, максимум кільком навчальним темам. Такі локальні програми у більшості випадків були лінійними та чітко управляли діями користувача, хоч уже тоді методисти, розуміючи істинну сутність комп'ютера як інструмента, який стимулює свободу творчості, прагнули до розробки нелінійних, гнучких комп'ютерних дидактичних програм, які забезпечували б свободу дій учня відповідно до його індивідуальних цілей, завдань і когнітивного стилю засвоєння. Випереджаючи епоху мультимедіа, з'явилися програми, які використовували деякі засоби наочності, включаючи анімацію, інтерактивні презентації, гіпертекстові довідникові блоки, елементи варіативної допомоги, різні види роботи з навчальним матеріалом. Але втілити в життя ідеї комплектності, нелінійності та гнучкості у повному обсязі стало можливим значно пізніше, з появою нового покоління комп'ютерів і технологій гіпертексту та мультимедіа.

Усі ці роки педагоги уважно стежили за досягненнями комп'ютерної техніки, виявляли дидактичний потенціал технологій, шукали можливості їх застосування у різних предметних сферах, створювали експериментальні дидактичні матеріали, намагалися запровадити їх у практику викладання, ставили питання про розробку нових педагогічних технологій. З поширенням технології мультимедіа з'явилася можливість створення інтерактивних мультимедійних комп'ютерних програм, які являють собою як електронні навчальні книги, так навчальні системи з різних дисциплін.

Електронна книга – це інформативна інтерактивна система, яка забезпечує школяреві доступ до інформації, викладеної на окремих сторінках. Інформація, яка міститься на сторінках електронної книги, може бути трьох типів: естетична, інформативна, контрольна (у вигляді піктограм, діалогових вікон, динамічних меню тощо, а також інформація, яка полегшує просування читача за матеріалом книги). Електронні підручники умовно можна поділити на чотири класи: *енциклопедичні* (містять великий обсяг інформації за певною тематикою), *інформаційні* (вони схожі на енциклопедичні, але інформація, яку вони містять, не є значною за обсягом і має цілеспрямований характер), *тестові* (мають три компоненти: банк питань (завдань), модуль тестування та відповідей, експертну систему, використовувану для аналізу відповідей читача), власне *навчальні* книги. З урахуванням способу подання інформації електронні підручники можна класифікувати й іншим способом: текстові електронні книги зі статичними малюнками, книги з динамічними малюнками, книги, які “говорять”, мультимедіа-книги, гіпермедіа-книги, інтелектуальні електронні книги, полімедіа-книги, телемедіа-книги тощо. Додаткових пояснень потребують лише деякі з них. У мультимедіа-книгах використовуються текст, аудіо- та відеоматеріали, статичне зображення, записані на одному носії й організовані лінійно, тобто необхідна інформація відтворюється послідовно. У полімедіа-книгах, на відміну від попередніх, використовується комбінація кількох різних носіїв (CD-ROM, магнітний диск, папір тощо) для забезпечення читача інформацією. Гіпермедіа-книги, які мають багато спільного з мультимедіа-книгами, відрізняються нелінійною організацією інформації, коли, наприклад, за допомогою миші читач може, залишивши основний матеріал, запросити уточнення термінів і визначень, коментар контексту. Інтелектуальні книги дуже близькі за змістом до книг, які екзаменують, і можуть динамічно адаптуватися до здібностей читача у процесі спілкування та діалогу з ним. Безумовно, найбільш цікавими та перспективними є телемедіа-книги, які використовують можливості телекомунікацій для підтримки розподіленої інтерактивної системи дистанційного навчання.

Усі зазначені види електронних книг можуть бути використані в процесі навчання як ідеальні словники та довідники, інтелектуальні тренажери, експертні системи та тьютори.

Досить перспективним, на наш погляд, є створення на базі нових технологій дидактичних систем для початкової школи. Саме такі системи, які поєднують у собі можливості інформаційних, навчальних, екзаменаційних, гіпермедіа-книг, інтелектуальних і телемедіа-книг, являють собою дидактичні матеріали, у яких комп'ютер, як і вчитель, надає інформацію, контролює учнів, указуючи на помилки, допомагає подолати труднощі, пропонуючи різні види допомоги.

Дослідники [4; 10] вважають, що проблеми шкільної освіти не можуть бути успішно вирішені, якщо не подолати консерватизм стандартизованої зовнішньої структури підручників, тому необхідно відмовитися від універсальності структури підручників, а також від стандартів у виборі та співвідношенні їх компонентів.

У багатьох дослідженнях з питань підручників для початкової школи досить обґрунтовано показано місце, роль і специфіку ілюстративного матеріалу у підручнику, визначено його функції [3; 13]. Ілюстрації вважаються джерелом позатекстової інформації, призначеної для збагачення пізнавального процесу. Щоб бути творчо спрямованим, ілюстративний матеріал має розвивати продуктивні дії учнів – аналітичні, оцінні, а не лише виконувати допоміжну роль – супроводжувати текст підручника, пояснювати способи виконання завдань тощо.

Перспективною є ідея створення системи навчальної літератури з арсеналу дидактичних засобів. Увесь набір навчальної літератури з конкретного предмета має бути взаємоузгодженим та акумулювати в собі міжпредметні зв'язки з метою подолання вертикальної та горизонтальної роз'єднаності змісту освіти як між предметами, так і всередині одного навчального курсу. Система навчальної літератури має спиратися на спільність наукових понять, світоглядні принципи, відображення закономірностей пізнання [13].

Широкого визнання набули розробки з проблеми ролі підручника як основного засобу навчання у НМК. Удосконалення підручника є можливим шляхом включення у нього нового засобу навчання – комп'ютера. За таких умов навчальна книга набуває нових функцій управління пізнавальною діяльністю. Чимало дослідників віддають перевагу управлінню засвоєнням інформації шляхом залучення до структури підручника спеціальних вправ, у тому числі з використанням комп'ютера [4], а також шляхом посилань на іншу літературу, яка входить до НМК. Невирішеним залишається питання про співвідношення підручника, складеного за програмою, з комп'ютером.

Вітчизняна система освіти має великий досвід створення шкільних підручників, багато з яких витримали десятки видань. Але на сучасному етапі ці підручники старого покоління є в більшості випадків застарілими за формою та структурою змісту. Для кардинального оновлення всієї шкільної системи потрібні підручники нового типу, які, по-перше, створюються за принципом науковості з відображенням ієрархії наукових теорій, законів і закономірностей, концепцій, гіпотез, понять, термінів; по-друге, орієнтують на фундаментальні знання, які є базою безперервної освіти й основою формування практичних умінь; по-третє, широко застосовують технологічний підхід, за якого форма та структура підручника відображають нові тенденції у сучасній дидактиці, психології, методиці; по-четверте, стимулюють активну самостійну роботу школярів, розвиток їх творчого, а не репродуктивного мислення; сприяють поширенню такої форми організації роботи на уроці, за якої вчитель виступає в ролі фасилітатора, тобто як керівник самостійної роботи молодших школярів під час засвоєння знань; по-п'яте, орієнтують не на усереднену особистість дитини, а забезпечують диференційований підхід як своїм текстовим матеріалом, так і системою завдань; по-шосте, з урахуванням віку дитини широко використовую-

ють можливості проблемного викладення матеріалу; по-сьоме, ліквідують існуючу диспропорцію між науковістю та доступністю, а також апелюють не лише до розуму, а й до емоцій школяра.

Очевидно, що й сама модель підручника має бути принципово іншою, з іншим співвідношенням його головних структурних компонентів, із широким застосуванням системи дидактичних блоків, а також досягнень педагогічної та дидактичної наук. Девіз сучасної перебудови початкової школи – “навчатися має бути цікаво!” [9]. І це забезпечують підручники нового типу, які характеризуються єдністю форми та змісту.

Отже, у контексті вимог до сучасного процесу навчання в школі ми проаналізували деякі погляди на особливості структури навчальних книг як складової навчально-методичних комплексів для початкової школи.

До подальших напрямів дослідження слід віднести аналіз і характеристику інших складових навчально-методичного комплексу.

Література

1. Архипова А.И. Теоретические основы учебно-методического комплекса по физике : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / А.И. Архипова. – Краснодар, 1998. – 454 с.
2. Беспалько В.П. Теория учебника. Дидактический аспект : [монография] / В.П. Беспалько. – М., 1998. – 160 с.
3. Бим И.Л. Ключевые проблемы теории учебника: структура и содержание / И.Л. Бим // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. – М., 1981. – С. 9–17.
4. Вострогнутов И.Е. Разработка принципов построения моделей оценки эффективности современных информационных технологий учебного назначения : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / И.Е. Вострогнутов. – СПб., 1997. – 175 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь : [монография] / Л.С. Выготский. – М., 1956. – 94 с.
6. Зверев И.Д. Школьный учебник: проблемы и пути их развития / И.Д. Зверев // Проблемы школьного учебника. – М., 1991. – Вып. 20. – С. 5–7.
7. Зуев Д.Д. Школьный учебник : [монография] / Д.Д. Зуев. – М. : Педагогіка (Спец. выпуск), 1983. – 352 с.
8. Зуев Д.Д. Повышение эффективности учебно-методического комплекса как средства интенсификации учебно-воспитательного процесса / Д.Д. Зуев // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение (Спец. выпуск), 1987. – С. 7–15.
9. Кирикова З.З. Выбор основания при проектировании педагогической технологии / З.З. Кирикова // Школьные технологии. – 2000. – № 6. – С. 61–65.
10. Лернер И.Я. Проблемное обучение : [монография] / И.Я. Лернер. – М., 1974. – 63 с.
11. Плисецкий Е.Л. Учебно-методический комплекс по коммерческой географии как средство реализации непрерывного географического образования в системе “Школа – Вуз” : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Е.Л. Плисецкий. – СПб., 2005. – 340 с.
12. Рахимов А.А. Логико-психологическая концепция разработки школьных учебников / А.А. Рахимов // Проблемы школьного учебника. – 1991. – Вып. 20. – С. 27–33.
13. Руденко-Моргун О.И. Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / О.И. Руденко-Моргун. – М., 2006. – 306 с.

ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності. Національна освіта України чітко визначила орієнтир на входження в європейський освітній простір, що передбачає насамперед модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, практичне приєднання до Болонського процесу. Треба підкреслити, що міжнародний аспект стає дуже важливим для нашої національної системи вищої освіти. Саме такий підхід сприяє розумінню ролі підвищення якості професійної підготовки майбутніх викладачів (магістрів).

Магістр – другий (між бакалавром та доктором наук) вчений ступінь у більшості зарубіжних країн в системі багатоступеневої вищої професійної освіти, який присуджується особам зі ступенем бакалавра, після 1–2-річного навчання та захисту диплома або магістерського дослідження [7, с. 290].

В умовах поліфонії педагогічних інновацій особливої значущості набувають зміни в діяльності професійних навчальних закладів, їх спроможність ситуативно реагувати на запити практиків і водночас зберігати свою місію щодо підвищення рівня підготовки, формування професійної компетентності магістрів. Це передбачає переорієнтацію форм та методів її організації, які б відповідали особливостям сучасної соціокультурної ситуації і завданням оновлення системи професійної освіти.

Слід зазначити, що вітчизняна педагогічна наука досягла певних здобутків у науковому обґрунтуванні та розробці принципів формування професійної компетентності майбутніх викладачів педагогічних факультетів. Проте прийняття цих принципів і практична їх реалізація у навчально-виховному процесі магістратури перебувають на етапі становлення та залишаються поки що прерогативою діяльності окремих навчально-виховних закладів.

У загальному контексті європейських тенденцій до глобалізації Рада Європи визначила основні ключові компетентності, якими має оволодіти молодий фахівець. Відповідно до цього і мета освіти відтепер співвідноситься з формуванням базових компетентностей. Компетентнісний підхід до професійної освіти, що реалізується в контексті Болонської угоди, передбачає п'ять ключових компетенцій, якими повинні володіти молоді фахівці:

1) політичні та соціальні компетенції як здатність брати на себе відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти без тиску, підтримувати демократичні інститути;

2) компетенції, пов'язані з життям у полікультурному суспільстві (повага та здатність жити у злагоді з людьми різних культур, релігій, мов);

3) компетенції щодо оволодіння усною та писемною комунікацією з метою запобігання соціальній ізоляції. Оволодіння кількома мовами;

4) компетенції щодо інформатизації суспільства, освоєння цих технологій;

5) здатність навчатися упродовж усього життя у контексті як особистісного, професійного, так і соціального аспектів.

Повертаючись до розкриття сутності поняття “принцип”, ми поділяємо думку про те, що це керівна ідея, основне правило, основна вимога до певної діяльності чи поведінки [7, с. 462].

Ураховуючи це, ми вносимо корективи в класифікацію принципів фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів щодо специфіки реалізації її змісту в навчально-виховному процесі. Тому метою статті є визначення дидактичних принципів фахової підготовки магістрів педагогічних факультетів.

Розглядаючи зазначене питання, поза увагою неможливо залишити докторське дослідження В. Береки з проблеми фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти [2]. Так, методологічну основу класифікації принципів означеної фахової підготовки, згідно з вченим, становлять історично визнані принципи спеціалізації та розподілу праці, повноваження, природність, дисципліна й справедливі санкції, єдинопочаток, єдність дій, підпорядкованість особистих інтересів громадським, умотивоване заохочення персоналу за працю, централізація управління.

Для подальшого повноцінного розкриття проблеми нами досліджено наукову інтерпретацію поняття “принцип”. Так, Ю. Бабанський визначає принципи освіти як певну систему основних дидактичних вимог до процесу навчання і виховання, виконання яких має забезпечити його необхідну ефективність. Вони розглядаються як конкретно-історичний утвір, що відображає певні освітні потреби суспільства [1]. Вітчизняні дидакти, зокрема В. Ягупов, розглядає принципи навчання як “спрямовувальні положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу” [9, с. 291], А. Кузьмінський та В. Омеляненко – як “основоположні ідеї, вихідні положення, які визначають зміст, форми і методи навчальної роботи відповідно до мети виховання і закономірностей процесу навчання” [4, с. 42]. За М. Фіцулою, принципи навчання – основні положення, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи [8, с. 557]. Принципи навчання, як зазначає В. Ортинський, виконують функцію рекомендацій, що спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес загалом та розглядаються як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей та умов перебігу навчально-виховного процесу [6, с. 174].

Н. Волкова, визначаючи зміст цього поняття, акцентує на тому, що “принципи навчання – певна система основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність” [3, с. 315].

Зазначене дає змогу зробити висновок про динамічну сутність дидактичних принципів: вони не є сталими догмами в теорії навчання і виховання особистості, а можуть уточнюватись, удосконалюватись та доповнюватись, виконуючи за цих умов найважливіші функції регуляторів навчання і виховання.

Необхідність визначення й обґрунтування сутності принципів фахової підготовки магістрів педагогічних факультетів зумовлено рядом причин:

- соціально-економічними змінами в суспільстві, необхідністю пошуку ефективних шляхів підвищення освітнього рівня магістрів, підготовки їх до педагогічної діяльності;

- відсутністю сучасного загальноновизнаного обґрунтування теоретико-методичних основ здійснення фахової підготовки магістрів педагогічних факу-

льтетів та розробки загальної стратегії навчально-виховної діяльності магістратур у сучасних соціально-економічних умовах;

- необхідністю удосконалення діючої системи принципів навчально-виховної діяльності магістратур відповідно до вимог сучасних педагогічних технологій у галузі фахової підготовки майбутніх викладачів;

- актуалізацією завдань, розробкою і запровадженням у навчально-виховний процес магістратури нових форм та особистісно орієнтованих методик фахової підготовки магістрів педагогічних факультетів;

- значним розширенням інформаційного простору, ускладненням навчальних програм і способів їх реалізації, подоланням формалізму в оцінюванні результатів фахової підготовки магістрів.

Обґрунтування, уточнення існуючих принципів фахової підготовки магістрів педагогічних факультетів та логіка їх викладу мають сприяти конкретизації змісту, мети і завдань фахової підготовки; підвищенню ефективності форм і методів організації освітньої діяльності та її результативності; розвитку загальних теоретико-методичних основ ефективного формування в магістрів системи знань, практичних умінь і навичок педагогічного змісту.

Оскільки характерною ознакою фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів є комплексність вивчення предметів циклу професійної та практичної підготовки, то до основних компонентів специфічного за своєю сутністю навчально-виховного процесу магістратури належать зміст, мета і завдання освіти; форми організації освіти; методи та засоби здійснення освіти; педагогічні умови забезпечення освітніх завдань; результативність та практична спрямованість фахової підготовки магістрів.

Такий підхід дав змогу визначити послідовність застосування дидактичних принципів та їх актуальність, сприяв визначенню сучасних наукових основ організації навчально-виховного процесу магістратури і діяльності її професорсько-викладацького колективу.

З огляду на це ми висунули припущення, що пріоритетними в переліку принципів мають бути саме ті, котрі сприяють визначенню мети, завдань та змісту фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів і спрямовуються на комплексне вирішення професійних проблем.

Беручи за основу докторське дослідження В. Береки, нами визначено ряд традиційних дидактичних принципів, що є визначальними у формуванні мети і завдань, провідними у здійсненні фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів. Це принципи науковості, цілісності, системності, послідовності, доступності, розвивального навчання і водночас комплексного та індивідуального підходів, позитивного наслідування та цілеспрямованості й мотивації у вихованні особистості.

У процесі експериментальної роботи здійснено відбір, систематизацію та вдосконалення саме тих принципів, які є провідними в процесі фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів. Серед них визначаємо:

1. Принципи навчання.

Принцип науковості є провідним в реалізації завдань фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів, оскільки спирається на зв'язок науки і навчального предмета чи сукупності предметів.

Цілісності – відображає навчання як цілісний процес, у якому взаємопов'язані різні сторони та якості особистості, що розвиваються в комплексі, становлячи основу гармонійного розвитку особистості, готової до активної управлінської діяльності.

Системності і послідовності – відображає логіку побудови і послідовності формування системних знань про викладацьку діяльність, відповідних умінь і навичок у визначеному порядку та певній системі.

Доступності – визначає зміст освіти, форми і методи її здійснення, які забезпечують поступове зростання рівня і складності навчального матеріалу відповідно до зростання пізнавальних можливостей магістрів.

Наочності – дидактичний принцип, за яким навчання будується на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих магістрами.

Мотивації – сприяє реалізації визначеної раніше мети, завдань і мотивів фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів, цілеспрямованості на вибір ефективних форм, методів, засобів, оптимальної структури занять та її змісту.

Активізації особистості – відображає активну позицію особистості магістра під час засвоєння знань, набуття умінь, навичок та їх реалізації на практиці в навчально-виховному процесі магістратури.

Індивідуалізації навчання – обґрунтовує оптимальні умови для ефективного навчання та практичної роботи кожного магістра в процесі організації фронтальних і групових форм роботи.

Практичної спрямованості – визначає зміст, завдання, форми і методику реалізації здобутих знань магістрів у практичній навчально-пізнавальній і дослідній діяльності, сприяє розвитку пізнавальної самостійності й творчої активності особистості.

2. Принципи виховання.

Єдності свідомості та поведінки – розкриває умови формування свідомості особистості в єдності з її практичною діяльністю в навчально-виховному процесі магістратури, основою якої є усвідомлення й ефективне оволодіння соціальним досвідом поведінки в освітньому середовищі.

Наступності й системності – розвиває виховну систему як логічне поєднання мети, змісту, завдань, форм і методів фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів в їх наступності й системності педагогічного впливу на особистість магістра.

Комплексного підходу – розкриває умови комплексного вирішення завдань фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів за умов гармонійного поєднання навчальної, виховної та розвивальної функцій фахової підготовки як у навчально-виховному процесі магістратури, так і безпосередньо в освітньому середовищі, результатом чого є всебічний і гармонійний розвиток особистості магістра.

Єдності педагогічних вимог – забезпечує єдність і цілісність навчально-виховного процесу як магістратури на основі тісної взаємодії освітніх систем, що функціонують у її структурі, так і тих виховних систем, що є складовими громадських освітніх об'єднань, які сприяють соціалізації особистості.

Індивідуального підходу – обґрунтовує закономірності, певну періодичність та динаміку розвитку й становлення особистості магістра з урахуванням етапів його навчання; систему характерних суспільних зв'язків і стосунків в освітньому середовищі.

Ціннісного підходу – розкриває умови ефективного усвідомлення особистістю магістра цінності людини та управлінського середовища.

Виховання в колективі – висвітлює сутність і значення колективу як найвищої форми соціалізації, самореалізації та самоствердження особистості, що забезпечує багатство і різноманітність стосунків, широкий простір для гармонійного інтелектуального, духовного та фізичного розвитку особистості.

Позитивного наслідування – розглядає закономірності й динаміку формування позитивних якостей особистості магістра в навчально-виховному процесі магістратури та практичній викладацькій діяльності.

Практичного спрямування – вказує на значення взаємозв'язків і взаємостосунків особистості з об'єктами викладацької діяльності, їх трансформацію в процесі управління; особистісне ставлення до освітнього середовища, що набуває для особистості магістра ціннісного змісту і реалізується в управлінській діяльності.

У логічній єдності з загальнопедагогічними (дидактичними) принципами Л. Орбан-Лембрик визначає специфічні принципи управління, які слід враховувати у фаховій підготовці майбутніх викладачів педагогічних факультетів. Це принципи історизму, об'єктивності, системності, єдності свідомості й діяльності, гуманізму, активності, комплексності, соціальної спрямованості, законності, гласності, співвідношення єдинопочатку та колегіальності, співвідношення повноважень та відповідальності, зворотного зв'язку, ієрархії [5, с. 108]. Аналіз сутності кожного з принципів дав змогу виокремити саме ті, які були удосконалені з урахуванням специфіки навчально-виховного процесу магістратури і застосовувались у процесі реалізації змісту та завдань фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів. Це насамперед трансформований нами принцип історизму. Він передбачає вивчення проблем взаємодії магістрів в організованих групах, дає можливість застосовувати набутий теоретичний і практичний досвід; досліджувати внутрішню динаміку в системі “викладач-магістр”.

Принцип варіативності дає змогу врахувати специфіку фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів і специфіку навчально-виховного процесу магістратури (варіативність змісту навчальних програм, курсів, спецкурсів; інтеграцію змісту фахової підготовки; багатоукладність у способах реалізації змісту, форм і методів; логічну єдність і наступність у навчанні магістрів і в їх практичній діяльності, неперервність і наступність етапів навчально-виховного процесу; доступність і особистісно орієнтовану спрямованість навчально-виховного процесу в магістратурі).

В окрему групу принципів фахової підготовки вищеназваних викладачів ми виділили саме ті, які найбільш повно забезпечують умови поєднання інтегрованого впливу на інтелектуальну, емоційну, вольову і діяльнісну сфери психіки магістрів. Ураховуючи, що навчально-виховний процес магістратури

має особистісно орієнтований характер, ми запропонували такі принципи: спрямованості на розвиток емоційно-ціннісної та діяльнісно-практичної сфер особистості магістра; доцільності поєднання форм, методів та засобів навчання й виховання відповідно до змісту й завдань фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів; забезпечення ефективних умов реалізації особистісно орієнтованих завдань їх фахової підготовки.

Виокремлення останньої групи принципів фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів зумовлено її метою, конкретними цілями, змістом, формами і методами здійснення в навчально-виховному процесі магістратури, основним спрямуванням якого є комплексне вивчення як окремих предметів циклу професійної та практичної підготовки, так і завдань, пов'язаних з ефективним формуванням професійної компетентності.

Отже, класифікація принципів фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів включає удосконалені, відповідно до її змісту і завдань, групи принципів.

Розкриємо зміст і функціональне призначення кожного з цих принципів, характерні їх особливості, місце в навчально-виховному процесі магістратури.

Так, принцип історизму сприяє формуванню у магістрів поняття про явища з погляду їх виникнення, етапів розвитку, сучасності й майбутнього.

Принцип об'єктивності вивчає об'єктивні закономірності педагогічних явищ, кожне з яких розглядається в сукупності фактів і подій – суперечливих і багатограних, позитивних і негативних, типових і нетипових.

Принцип розвитку має особливе значення у прогнозуванні та моделюванні етапів становлення та розвитку особистості майбутнього викладача.

Реалізація принципу комплексності означає необхідність розвитку міждисциплінарних зв'язків циклу предметів професійної та практичної підготовки, їх взаємодії з іншими науками.

Принцип спрямованості на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості. Його реалізація в навчально-виховному процесі магістратури сприяє створенню педагогічних умов систематичного і послідовного впливу на особистість магістра з метою формування не лише інтелектуальних, а й насамперед моральних і емоційних якостей.

Принцип спрямованості на розвиток діяльнісно-практичної сфери особистості є одним з провідних принципів реалізації на практиці здобутих магістрами знань педагогічного змісту, що логічно поєднує системність, наступність, доступність і цілісність процесів навчання й виховання особистості, забезпечує унікальні умови для безпосередніх контактів магістрів з учасниками навчально-виховного процесу, реалізації їхніх інтересів, потреб та запитів у практичній діяльності.

Принцип доцільності поєднання форм, методів та засобів навчання й виховання розкриває сутність процесу ефективного визначення і застосування в навчально-виховному процесі магістратури форм, методів і засобів фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів.

Водночас цей принцип забезпечує: посилення освітнього, виховного й розвивального ефекту навчально-виховного процесу магістратури, де формування

стійких професійних якостей і практичної викладацької діяльності здійснюються в логічній єдності й відповідності до змісту та завдань фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів; умови набуття магістрами умінь і навичок професійно доцільної поведінки та діяльності в освітньому середовищі з розв'язання педагогічних проблем; єдність форм, методів та засобів реалізації змісту фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів відповідно до її завдань.

Принцип варіативності є характерним принципом саме для навчально-виховного процесу магістратури, оскільки він найбільш повно забезпечує кожному магістрові можливість вибору місця і форми організації фахової підготовки та методів її здійснення відповідно до власних здібностей, інтересів та освітніх потреб. Запровадження поліваріативності і різнорівневості навчальних програм, поглиблення і розширення їх практичної спрямованості, диференціації та індивідуалізації навчальної і практичної діяльності сприяє ефективному зростанню магістра.

Принцип соціальної спрямованості передбачає урахування в процесі підготовки до практичної викладацької діяльності інтересів суспільства, галузі.

Принцип неперервності сприяє формуванню у магістрів стійкого інтересу й потреби в постійному поповненні знань та вдосконаленні практичних умінь і навичок. Саме застосування та дотримання цього принципу в навчально-виховному процесі магістратури сприяє створенню комфортних умов пізнання об'єктів педагогічного процесу.

Принцип міждисциплінарності забезпечує умови для ефективного усвідомлення магістрами єдності й взаємозв'язку соціокультурного й освітнього середовища у процесі вивчення інтегрованих курсів.

Принцип інтегративності є одним із провідних принципів конструювання змісту фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів. Існують такі основні напрями реалізації його змісту: систематизація, узагальнення, дидактична відповідність і логічна єдність системи знань у змісті програм предметів циклу професійної та педагогічної підготовки; розробка інтегрованого змісту навчальних програм за трьома рівнями складності, що дає змогу ефективно здійснювати його реалізацію залежно від рівня сформованості інтелектуальних умінь магістрів, спектра їх інтересів та потреб.

Принцип забезпечення ефективних умов реалізації особистісно орієнтованих завдань фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів пояснює сутність процесу вибору ефективних умов та їх місця в реалізації завдань фахової підготовки. Ефективність його використання в навчально-виховному процесі закономірно залежить від логічного поєднання і обов'язкового дотримання п'яти основних груп умов: освітніх, морально-психологічних, гігієнічних, естетичних та матеріально-технічних. Дотримання освітніх умов, які включають проектування та планування, відбір і конкретизацію пріоритетних завдань, змісту, відповідних йому форм, методів та засобів фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів, забезпечує ефективне формування їхніх інтелектуальних умінь.

Морально-психологічні умови детермінують процеси виховання громадянина, створення психологічного комфорту, формування якостей творчої особистості. Санітарно-гігієнічні умови мають задовольняти гігієнічні потреби в організації навчально-виховного процесу магістратури. Дотримання матеріально-технічних умов сприяє ефективному забезпеченню цього навчально-виховного процесу.

Проте цей перелік основних умов, що забезпечують ефективність процесів реалізації змісту і завдань фахової підготовки вищевказаних викладачів, не є сталим та незмінним, а постійно перебуває в динаміці, доповнюється та вдосконалюється. Провідне місце в цьому переліку ми відводимо саме освітнім та морально-психологічним умовам, всі ж інші, хоча й несуть досить важливе смислове навантаження, є лише умовами, що сприяють ефективній реалізації останніх у навчально-виховному процесі магістратури.

Дотримання зазначених умов та адекватний вибір, проектування і конкретизація комплексу пріоритетних завдань фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів передбачає аналіз навчальних і творчих можливостей магістрів; аналіз обраних форм, методів, засобів та відповідне прогнозування максимально можливих результатів, яких можна досягти за цих умов; визначення необхідних обсягів навчального часу на реалізацію як окремих елементів змісту, так і завдань фахової підготовки магістрів безпосередньо чи в процесі організації навчально-пізнавальної і дослідної діяльності.

Не менш важливим принципом фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів є умови формування особистості магістра з високою професійною компетентністю. Саме тому особливого значення у підготовці магістрів до викладацької діяльності надаємо дотриманню умов, які забезпечують ефективне засвоєння предметів циклу професійної та педагогічної підготовки.

З огляду на це ми виділили ряд характерних взаємозалежностей і співвідношень принципів фахової підготовки магістрів, визначених і обґрунтованих В. Берекою, з традиційними дидактичними принципами та основними компонентами навчально-виховного процесу, що виявляються в ході реалізації змісту фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів як складові навчально-виховного процесу в магістратурі. Побудова навчально-виховного процесу з урахуванням цих взаємозв'язків і співвідношень сприяє підвищенню ефективності фахової підготовки магістрів з предметів професійної та педагогічної підготовки.

Аналіз компонентів навчально-виховного процесу магістратури дає змогу чітко визначити не тільки місце, роль, послідовність і співвідношення традиційних дидактичних принципів у їх логічному взаємозв'язку і розвитку, але й певні співвідношення та цілісність складових системи фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів.

Водночас співвідношення компонентів навчально-виховного процесу магістратури і зазначених принципів не є сталим і незмінним, воно завжди відносне з погляду домінуючого впливу окремо взятого принципу чи певної сукупності принципів на той чи інший компонент.

Висновки. Таким чином, удосконалено та розроблено сутність і класифікацію принципів фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів,

ураховано сучасні підходи до побудови її змісту як системного утворення. В основу побудови нами покладено дидактичні принципи в їх єдності з суто специфічними принципами фахової підготовки майбутніх викладачів. Це дає змогу висунути припущення, що саме логічна єдність зазначених принципів має забезпечити успішне вирішення завдань фахової підготовки вищевказаних магістрів.

Порушена проблема не є остаточно висвітленою, її розкриття вимагає більш детального аналізу навчально-виховного процесу магістратури педагогічних факультетів.

Література

1. Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский ; [под общ. ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского]. – М. : Педагогика, 1984. – 366 с.
2. Берека В.Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / В.Є. Берека. – К., 2008. – 530 с.
3. Волкова Н.П. Педагогіка : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Н.П. Волкова. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с.
4. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка : підруч. [для студ. і виклад. вищ. навч. закл.] / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – 447 с.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління як сфера психологічної науки: сучасний погляд на проблему / Л.Е. Орбан-Лембрик // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 107–111.
6. Оргинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. зал.] / В.Л. Оргинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
7. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
8. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / М.М. Фіцула. – [2-е вид.] – К. : “Академвидав”, 2007. – 560 с.
9. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. [для студ. і виклад. вищ. навч. закл.] / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

ЛИСЕНКО С.А.

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ТА ВИМОГИ СЬОГОДЕННЯ

Багатовимірний характер освітніх процесів, які вимагали глибинного аналізу, організації та вдосконалення в різних напрямках, спонукав науковців другої половини ХХ ст. до введення такого педагогічного поняття, як “підхід”, тобто виділення головного шляху, напряму, параметра. Навчально-виховний процес стали розглядати з позицій системного (загальнонаукового), структурного, діяльнісного, суб’єкт-суб’єктного, аксіологічного, компетентісного та інших підходів. З розвитком технологій у всіх галузях виробництва, зв’язку, спілкування освітяни також почали вивчати технологічні особливості педагогічного функціонування та здійснювати його на основі *технологічного підходу*. Особливо актуальною є реалізація можливостей технологічного підходу для вітчизняної освіти на сучасному етапі її розвитку, що характеризується впровадженням засад Болонської конвенції, адаптацією до Європейської зони вищої освіти, яка

відзначається високим рівнем технологізації, використанням освітньо-технологічних інновацій, переходом до “суспільства знань”.

Мета статті – розкрити історико-педагогічні чинники, теоретичні особливості технологічного підходу до навчально-виховної діяльності, а також деякі шляхи практичного використання окремих педагогічних технологій.

Термін “технологія” походить з грецької *technê* – мистецтво, майстерність, ремесло + *logos* – знання, вчення, тобто “знання про майстерність”. На сьогодні його тлумачать по-різному: як сукупність виробничих операцій, методів, процесів, способів, що використовуються в якій-небудь справі; як сукупність знань про них; як навчальну дисципліну, яка викладає ці знання [11, 855]. Відсутність монізму щодо трактування цього поняття породило в педагогіці різноманіття його розуміння, розширення та поглиблення змісту, широку й тривалу наукову дискусію, суперечності щодо визначення місця технології в педагогічному процесі.

Поняття “*технології в освіті*” вперше з’явилося в науковій літературі та педагогічній періодиці (насамперед, у зарубіжній) у кінці XIX – на початку XX ст. [8, с. 906]. Бурхливий розвиток науки й техніки забезпечив появу та використання в навчально-виховному процесі технічних засобів: кінопроектора, епідіаскопа – “чарівного ліхтаря”, мікроскопа, фотообладнання тощо. Останні узагальнення щодо ретроспективи проблеми технологізації освіти (наприклад, [8, с. 906–907]) дають можливість запропонувати нам власний варіант періодизації, дещо відмінний від раніше сформульованого іншими авторами [9, с. 17–19]; [10, с. 129–130]. Критеріями оберемо суттєві зміни в технологічному проектуванні, розробках технічних засобів, практиці їх застосування, а також динаміку відображення цих змін у педагогічній теорії.

Отже, *перший період* (кінець XIX ст. – 30-і рр. XX ст.) характеризується впровадженням у педагогічну практику технічних засобів навчання, а в теорію – поняття “*технологія в освіті*” та “*педагогічна технологія*”. Останнє з’являється в 30-ті рр. у працях радянських психологів і педагогів, які стояли на засадах педології (О. Нечаєв, О. Ухтомський, С. Шацький). Термін “*технологія виховання*” вперше використав А. Макаренко.

Перші програми аудіовізуального навчання, створені в цей період у США, заклали підґрунтя технологічної революції в освіті та спонукали розробки теоретичних засад педагогічної технології як науки. У професійній підготовці педагогічних кадрів з’явився технологічний складник, який активно опрацьовували зарубіжні центри фахової підготовки.

Другий період (40-ві – середина 50-х рр. XX ст.) був ознаменований упровадженням в освітні процеси розвинутих країн різноманітних технічних засобів презентації аудіовізуальної інформації. У 1940-х рр. виник термін “*технологія навчання*”, який розуміли як використання продукту інженерно-технічної думки в навчанні (магнітофонів, передавачів, телевізорів, проекторів). Перший освітньо-технологічний проект – план аудіовізуальної освіти в університеті штату Індіана, США (автор – Л.К. Ларсон, 1946 р.).

Третій період (друга половина 50-х – 70-ті рр. XX ст.) – динамічне наростання, розширення та поглиблення процесів технологізації в педагогічній прак-

тиці, що створило підґрунтя для подальшого розвитку теоретичних засад на основі введення поняття “технологічний підхід до навчання” [8, с. 906]. Формується два аспекти: теоретичний, який ототожнюється з поняттям “технологія освіти” або науковий опис педагогічного процесу (мета, форми, методи, засоби, ..., прогнозований результат); та практичний, що асоціюється з поняттям “технологія навчання”, яке, у свою чергу, сприймається як використання технічних засобів навчання (ТЗН).

Особливостями цього етапу є:

- розвиток матеріально-технічної бази освіти, насамперед, аудіовізуальної: у 1950–1960-их рр. – засоби зворотного зв’язку, електронні класи, навчальні машини, лінгафонні кабінети, тренажери; у 1970-х рр. – відеомагнітофон, кадропроєктор, електронна дошка, синхронізатори звуку й зображення, кабінети програмованого навчання тощо;

- виникнення технології програмованого навчання (автор – Б.Ф. Скіннер, 1954 р.). Розробкою ідеї програмованого навчання займалися радянські та вітчизняні педагоги Н. Талізїна, Т. Ільїна, Ю. Манїбиць, пізніше – Ю. Бабанський, С. Гончаренко, В. Онищук, В. Паламарчук, І. Тесленко та ін.;

- розробка і впровадження у шкільний курс мови програмування ЛОГО (Масачусетський технологічний інститут США, С. Пейперт та інші, 1968 р.);

- створення першого персонального комп’ютера “Еппл” (автори – С. Джобс, С. Уозник, 1976 р.);

- розширення теоретичної бази: поява таких наукових галузей і навчальних дисциплін, як інформатика, системний аналіз, теорія телекомунікацій, педагогічна кваліметрія, теорія управління тощо. Виникає поняття “технологія освіти” як науково-педагогічний опис сукупності засобів і методів педагогічного процесу [10, с. 129];

- виникнення поняття “педагогічна технологія”, формування тенденції розуміння цього терміна як *педагогічної системи* – цілісного, взаємоузгодженого педагогічного процесу, який шляхом використання технологічних засобів та урахування принципу оптимізації підвищує його ефективність. Суттєвий вплив на розвиток технології як науки має нова галузь – теорія систем;

- розширення методичної бази – розробка методів аудіовізуального навчання, використання інших технічних засобів;

- активізація фахової підготовки педагогів-технологів;

- широке відображення стану розвитку педагогічних технологій у педагогічній періодиці, що спричинило наукову дискусію щодо змісту понять “технологія в навчанні”, “педагогічна технологія”, “технологія в освіті”. “технологія освіти”.

Четвертий період (80-ті рр. ХХ ст.) характеризується комплексністю у використанні педагогічних технологій: створюються комп’ютерні й дисплейні класи, лабораторії; розробляються, збагачуються та стають більш якісними педагогічні програмні засоби, їх комплекси.

Подальший розвиток теоретичних основ технологічного підходу в освіті здійснили російські вчені: В. Беспалько, М. Кларін, І. Лернер, В. Монахов та віт-

чизняні педагоги: В. Бондар, С. Бондар, Д. Дегтярьов, О. Максимов, О. Савченко, Г. Сазоненко, П. Сікорський та ін.

П'ятий період (з 1990 р.) – сучасний, пов'язаний з використанням інтерактивних, нових інформаційних технологій (НІТ) в освіті: персональні комп'ютери нових поколінь, комп'ютерні мережі, глобальна мережа Інтернет, мультимедійні апарати, комп'ютеризовані засоби комунікацій тощо; розробляються конкретні педагогічні технології на основі таких процесів, як *інформатизація* (задоволення інформаційних потреб) [11, с. 368], *медіатизація* (удосконалення засобів збирання, збереження та поширення інформації) [7, с. 183], *комп'ютеризація* (удосконалення та впровадження в практику засобів пошуку й обробки інформації) [11, 412]; [7, 183], *інтелектуалізація* (розвиток розумових, пізнавальних, творчих здібностей людини) [11, с. 364].

Продовжують розробляти теорію освітніх технологій на сучасному етапі російські та українські педагоги: В. Євдокимов, О. Коваленко, А. Нісімчук, О. Пехота, Є. Полат, І. Прокопенко, Г. Селевко, С. Сисоєва та ін.

Зміна термінів відбувалася, як було вище показано, у такій послідовності: “технологія в освіті”, “технологія виховання”, “технологія навчання”, “технологія освіти”, “педагогічна технологія”, що відображено й у змінах змісту цих понять та виникненні різних підходів до розуміння їх сутності. До сьогодні сформувався кілька точок зору на ці поняття. Історично склалося так, що в перші періоди, схарактеризовані нами, науковці й педагоги розглядали їх як комплекс технічних засобів навчання, з 70-х рр. ХХ ст., коли активізувався розвиток комунікативних технологій та засобів комунікації, значна частина авторів розуміла їх як процес комунікації, а останні десятиріччя “педагогічну технологію” ототожнюють з педагогічним процесом або його описом та засобами навчання.

Розглянемо кілька основних визначень, число яких вже сягнуло за 300, та виділимо їх головні (характерні) ознаки (табл. 1). Порівняння характерних ознак наведених логічних структур приводить до висновку, що основними структурними елементами педагогічної технології є:

- а) концепція;
- б) змістовний компонент:
 - цілі (стратегічні й тактичні);
 - зміст навчання та виховання (Н. Талізін і інші підкреслюють його системність, багатоаспектність, єдність, взаємопов'язаність та взаємозумовленість);
- в) процесуальний (технологічний) компонент:
 - організація навчально-виховного процесу;
 - методи й форми діяльності учнів;
 - методи та форми діяльності педагога;
 - управлінська діяльність педагога в навчально-виховному процесі;
 - діагностика навчально-виховного процесу [6, с. 17].

Аналіз наукової та навчальної літератури засвідчує, що не лише категоріальна, а й більш широка наукова база теорії педагогічної технології розроблена досить ґрунтовно: виділено ознаки та критерії, основні якості та аспекти, здійснено класифікацію, змодельовано та описано конкретні оптимальні технології навчання й виховання. Проте всі вони, як, наприклад, підтверджують визначен-

ня, наведені у табл. 1, розглядають педагогічні технології з позиції педагога як їх творця, організатора, керівника або здійснювача.

Таблиця 1

Визначення понять та виділення їх характерних ознак

№	Автори / Назва поняття	Зміст поняття	Характерна ознака поняття
1	Ф. Персиваль, Г. Еллінгтон Технологія освіти	Ідеї і досвід, виведені з таких різних галузей знань, як психологія, соціологія, професійний менеджмент і системний аналіз у поєднанні з удосконаленнями в більш технічних галузях, ..., використовуваних для розробки методик оптимального засвоєння знань чи навчальних систем [9, с. 21]	“Невідчутні” аспекти або “супутні засоби”
2	Комісія з технології навчання США Технологія навчання	Засоби, породжені технологічною революцією, які можуть бути використані з навчальною метою, ... і систематична діяльність з планування, здійснювання й оцінювання всього навчального процесу, викладена в термінах специфічної мети, вона заснована на результатах дослідження навчального процесу та комунікації й використовує поєднання людських і матеріальних ресурсів для досягнення ефективного навчання [9, с. 20]	Двоїста природа: засоби і педагогічний процес
3	С. Бондар Технологія навчання	Інтегративна модель навчально-виховного процесу з чітко визначеними цілями, діагностикою поточних і кінцевих результатів, розподілом навчально-виховного процесу на окремі компоненти. ... Передбачає чітке та неухильне виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку [8, с. 907]	Педагогічний процес і його опис
4	В. Онищук Технологія навчання	Відомості про методи й прийоми викладання, зміст, характеристику й послідовність пізнавальних дій та операцій учнів, способи педагогічного управління їх пізнавальною діяльністю [8, с. 907]	ОПИС ПРОЦЕСУ
5	ЮНЕСКО Педагогічна технологія	Системний метод створення, використання та оцінювання всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який має завданням оптимізацію форм освіти [6, с. 15]	Педагогічний процес і його опис
6	П. Мітчелл Педагогічна технологія	Являє собою міждисциплінарний конгломерат, що має зв'язки (відносини) практично з усіма аспектами освіти – від короткого навчального фрагмента до національної системи з усіма її функціями [9, с. 21]	СИСТЕМА МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ
7	В. Беспалько Педагогічна технологія	Змістовна техніка реалізації навчального процесу [1, с. 176]	Змістовна техніка
8	І. Волков Педагогічна технологія	Опис процесу досягнення запланованих результатів навчання [6, с. 14]	ОПИС ПРОЦЕСУ
9	М. Кларін Педагогічна технологія	Установка ...: розв'язувати дидактичні проблеми на шляху управління педагогічним процесом з чітко заданими цілями, досягнення яких повинно підлягати точному опису та визначенню [3, с. 10]	Педагогічний процес, його опис
10	М. Кларк Педагогічна технологія	Первинний сенс – застосування у сфері освіти винаходів, промислових виробів і процесів, які є частиною технології нашого часу [4, с. 78]	Застосування технічних засобів

№	Автори / Назва поняття	Зміст поняття	Характерна ознака поняття
11	Б. Лихачов Педагогічна технологія	Сукупність психолого-педагогічних настановлень, які визначають спеціальний набір та компоновання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу [5, с. 166–167]	Сукупність засобів
12	В. Монахов Педагогічна технологія	Продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності щодо проектування, організації та здійснення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя [8, с. 906]	Модель педагогічної діяльності
13	Г. Селевко Педагогічна технологія	Функціонує і як наука, яка досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів та регуляторів, які використовуються у навчанні, і як реальний процес навчання [6, с. 15]	Наука, система способів, процес
14	О. Падалка та ін. Педагогічна технологія	... Проект (модель) обґрунтованої в логічній послідовності педагогічної системи, яка реалізується у практичній діяльності ... [10, с. 131]	ПРОЕКТ (МОДЕЛЬ) СИСТЕМИ

Сьогодні, на наш погляд, існує необхідність у розробленні педагогічних технологій, які б створювали найоптимальніші технологічні умови для ефективної самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів та учнів. Теоретичні, методологічні та методичні особливості аудиторного (класного) навчання в умовах поєднання лекційно-семінарської (класно-урочної) системи з різними методиками й технологіями навчально-виховного процесу досить ґрунтовно вивчені. Здебільшого в цьому напрямі задіяно всі шляхи підвищення якості навчально-виховного процесу. Разом з тим теоретико-педагогічні засади і, особливо, практично-технологічні можливості самонавчання, самовиховання, саморозвитку, самоосвіти, самореалізації молоді розроблено в набагато вужчому полі, тому значні резерви ефективності освіти ми вбачаємо в розробленні саме цих педагогічних складників на основі технологічного підходу.

Орієнтація України на європейські та світові освітні стандарти, які вимагають підготовки фахівців високого рівня, здатних у конкурентних умовах до самостійних нестандартних рішень, має спонукати вітчизняних педагогів до науково-методичного та технологічного пошуку на шляху вдосконалення, насамперед, самостійної роботи в навчанні. Але в умовах надзвичайно короткого терміну переходу до вимог Європейської зони вищої освіти українська педагогічна спільнота не готова була надати учнівській та студентській молоді ґрунтовну технологічну базу самонавчання. Додаткові труднощі створюють різні групи чинників, насамперед, психолого-педагогічні: неготовність частини молоді до відповідальності за власні рішення; нездатність до самоорганізації в навчальній діяльності; відставання середньої освіти у сфері підготовки випускників до життя та праці у світі, який надзвичайно швидко змінюється; суттєве розширення обсягу та змісту самостійної навчальної роботи студентів; перспективні зміни у структурі організації та змісту цього виду навчальної діяльності: пере-

несення в недалекому майбутньому частини аудиторних лабораторних робіт до виду самостійних, надання курсовому та дипломному проектуванню більш практичного й творчо-індивідуалізованого характеру; підготовка майбутнього фахівця до освіти та самоосвіти впродовж усього життя.

За кілька останніх років вітчизняні педагоги вищої школи значно активізували роботу зі створення методичних рекомендацій щодо організації самостійної навчальної роботи з вивчення окремих дисциплін, видання навчальних посібників, монографій, статей тощо із самоменеджменту в навчанні, але сучасна педагогіка ще не підійшла до створення технологій самонавчання, орієнтованих на певні категорії молоді з різними індивідуально-особистісними особливостями пізнання. Розроблені та діючі нині системи й технології, а саме: “розвивального навчання” Л. Занкова, В. Давидова – Д. Ельконіна, “спрямованого на розвиток творчих якостей особистості” І. Волкова, Г. Альтшуллера, І. Іванова, “особистісно орієнтованого розвивального навчання” І. Якиманської, “саморозвивального навчання” Г. Селевка – мають високий узагальнений та науковий рівень, описовий характер, адресовані фахівцям з педагогіки.

Спираючись на основні ознаки технологічного підходу до навчання [2, с. 9], сформулюємо вимоги до технології самостійного навчання:

- наявність чіткої мети самонавчання, яка підпорядковується єдиній меті навчально-виховного процесу та окреслює очікувані результати;
- наявність логічно вивіреної, чіткої, конкретизованої та суворої технологічної послідовності дій студентів, спрямованих на вирішення запланованих завдань;
- наявність мотивування щодо необхідності використання певної технології в процесі активної самонавчальної діяльності студентської молоді, націленість на успіх;
- наявність керівної діяльності самонавчанням студентів з боку педагога на всіх етапах: розробки, впровадження технології, організації самонавчання, подання, аналізу та корекції результатів;
- подання змісту самостійної навчальної діяльності через систему пізнавальних завдань;
- наявність засобів і способів отримання інформації (інформаційне забезпечення);
- наявність критеріїв, засобів та методів самодіагностики навчальних досягнень та способів їх самокорекції.

Технологія самостійного навчання студентів має відповідати таким критеріям: відтворюваності, надійності, оптимальності, диференційованості на основі індивідуально-психологічних властивостей студентів, що створить можливість організації продуктивного самонавчання для студентів з різним рівнем пізнавальної активності. Такі варіативні технології навчання важливо доповнювати психолого-педагогічними технологіями, окремими методами й прийомами вдосконалення різних видів пам'яті, мислення, уваги, розвитку різнопланових здібностей, загальноосвітніх навичок. Це створить можливості для подолання таких суттєвих недоліків технологічного підходу, як ігнорування особистісних властивостей студентів, орієнтація на навчання репродуктивного типу, нерозробленість мотивації до навчання тощо.

Введення технологій самонавчання учнів та студентів буде сприяти:

- поглибленню та закріпленню знань, умінь і навичок;
- наукованості діям з технологічним інструментарієм;
- розвитку технологічного мислення, умінь самостійно планувати, алгоритмізувати, стандартизувати свою самонавчальну діяльність;
- формуванню спрямованості та звичок раціонально організовувати самонавчання, чітко дотримуватися вимог технологічної дисципліни в різних видах діяльності [5, с. 168];
- вихованню в молоді самостійності, відповідальності, ініціативності в діяльності.

Висновки. Ретроспективний аналіз, дослідження особливостей та можливостей технологічного підходу, здійснені вітчизняною й зарубіжною педагогікою, засвідчують його значний науковий і практичний потенціал щодо забезпечення оптимізації навчально-виховного процесу. Технології викладання, організації навчання й виховання та управління ними з боку педагога на сьогодні досить ґрунтовно розроблені. Не відкидаючи необхідності в удосконаленні та розробленні нових педагогічних технологій означених видів, вважаємо, що актуальною є потреба у створенні педагогічних технологій самонавчальної пізнавальної діяльності студентів, які були б адресовані різним категоріям студентів та учнів з індивідуальними особливостями пізнання. Опанування студентами й учнями технологій самонавчання може стати значним резервом підвищення якості освіти, загальноосвітньої та фахової підготовки, що є найважливішою вимогою для сучасної освіти.

Література

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 [1] с.
2. Белова О.К. Педагогічні технології в сучасній освіті : навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів інжен.-пед. спеціальностей / О.К. Белова, О.Е. Коваленко. – Х. : Конраст, 2008. – 148 с.
3. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
4. Кларк М. Технология образования или педагогическая технология? / М. Кларк // Перспективы. Вопросы образования. – М., 1983. – № 2. – С. 77–92.
5. Лихачев Б.Т. Педагогика : курс лекций : учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт-Издат, 2003. – 607 с.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
7. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – Вид. 2-ге, випр., доп. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.
8. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
9. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. ; за ред. О.М. Пехоти. – К. : А.С. К., 2003. – 255 с.
10. Педагогічні технології : навч. посіб. / О.С. Падалка, А.С. Нісімчук, І.О. Смолюк, О.Т. Шпак. – К. : Вид-во “Укр. енциклопедія” імені М.П. Бажана. – 253 с.
11. Сучасний тлумачний словник української мови : 65000 слів / за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В.В. Дубічинського. – Х. : ШКОЛА, 2006. – 1008 с.

РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ГРОМАДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Українська демократична держава значну увагу приділяє проблемі формування ініціативної, самостійної, творчої та активної особистості, яка може вирішувати питання економічного та соціального розвитку суспільства. Це зумовлює потребу підготувати майбутніх учителів, здатних втілювати цю проблему. Це соціальне замовлення суспільства вимагає від вищих навчальних закладів педагогічно обґрунтованої системи реалізації висунутої мети, яка передбачає підвищення ефективності основних видів діяльності майбутніх учителів, у тому числі й громадської.

В середовищі студентства відбувається духовна диференціація, відчуження від громадськості. У студентів усе більш актуальними стають не суспільні, а особистісні орієнтири. Деякі соціологічні дослідження показали, що в сучасних студентів поняття “громадська діяльність” тільки формується, що студенти, вирішуючи певні питання або виконуючи доручення, покладаються насамперед на інтуїтивне бачення проблеми. Майбутнім учителям притаманна своєрідна розгубленість перед поставленими завданнями.

Тому вища школа допомагає студентам, створюючи різноманітні умови для розвитку їх духовної культури, балансування пріоритетів та цінностей, залучення студентів до діяльності.

Діяльність студентів має бути так організована, щоб студентство справді відчувало себе зрілим, відповідальним та самостійним. Тобто студент має потрапити в таке студентське об'єднання, де він засвоїть суспільно значущі цінності й культурні норми, почне внутрішньо зростати та вдосконалюватись.

У працях філософів В.Г. Афанасьєва, Л.П. Буєвій, М.С. Кветного та інших подано соціальну характеристику громадської діяльності, проаналізовано дію різноманітних соціальних чинників на формування всебічно гармонійної особистості.

У психолого-педагогічних дослідженнях розглядаються різні аспекти громадської діяльності школярів: мотиви діяльності, їх класифікація, динаміка у межах середнього підліткового віку; фактори, які зміцнюють мотиви (Л.І. Божович, О.М. Леонт'єв, М.Г. Бушканець, О.В. Зосимовський, Ю.П. Сокольников та інші); причини зниження активності та шляхи запобігання й подолання пасивності школярів у громадській діяльності (А.І. Дулов, Г.І. Пупиніна та інші); шляхи підготовки школярів до громадської діяльності (М.П. Гульков, А.Д. Шилик та інші).

Незважаючи на розробку багатьох питань організації громадської діяльності школярів, досі не приділялося достатньо уваги вивченню цілісної дидактичної системи організації громадської діяльності майбутніх вчителів з урахуванням комплексу умов ефективності її організації.

Метою статті є визначення сутності поняття громадської діяльності майбутніх вчителів, її ролі та значення у майбутній професійній діяльності.

Підготовка майбутніх учителів до роботи потребує таких видів діяльності, які б могли поєднати зусилля молоді, навчили їх працювати в команді, форму-

вати такі якості, як відповідальність, самостійність, толерантність, компетентність, ініціативність, повага, активність та ін.

Одним із видів діяльності, що сприяють професійному становленню майбутніх учителів є громадська діяльність, яку визначаємо, як позанавчальну, безкоштовну, добровільну, спрямовану на задоволення суспільних потреб. Водночас ця діяльність має і специфічні особливості, що зумовлюються віковими особливостями суб'єкта діяльності, характером відносин у колективі, його ціннісними орієнтаціями тощо.

Залучення майбутніх вчителів до громадської діяльності сприятиме у майбутній професійній діяльності вирішенню завдань морального, політичного виховання, формуванню політичної культури, доброчинності, щедрості та доброти.

Громадська діяльність спрямована на формування та розвиток соціально активної, гуманістично спрямованої особистості з глибоко усвідомленою громадянською позицією. Цінність громадської діяльності полягає в тому, що вона дає можливість виховувати справжнього громадянина через формування демократичного світогляду, здорового способу життя, через відродження національної самосвідомості, розуміння власної ролі й місця в суспільстві завдяки усвідомленню своїх прав та обов'язків. Саме це допомагає відвернути студентів від асоціальних форм поведінки, розвинути в них соціальну активність, виховувати почуття власної гідності, виробити вміння виявляти себе в конкретній справі.

Громадська діяльність служить орієнтиром майбутнього вчителя в роботі з дітьми, виробленню організаційних умінь, роботі та взаємодії з громадськими організаціями, колективом тощо. Участь у громадській діяльності сприяє роботі вчителя як класного керівника, що спирається на методіку виховання всебічно і гармонійно розвинутих особистостей у дусі моралі, демократизму та громадянськості. Майбутні вчителі в громадській діяльності мають можливість набути практичного досвіду, сформувані навички самостійних дій, відповідальності, ініціативності, компетентності й виробити демократичний стиль педагогічного спілкування.

Зазначимо, що саме в громадській діяльності формується професійна спрямованість майбутнього вчителя, адже, виконуючи громадські доручення або свої функціональні обов'язки, студенти є фахівцями у певній галузі знань, що сприяє професійному самовизначенню особистості. Громадська діяльність – слушна нагода для вироблення організаторських умінь через систему громадських доручень, що є основною формою громадської діяльності.

Проте сучасні громадські організації, студентське самоврядування та студентські спілки недостатньо використовують громадські доручення, що спрямовані на громадсько значущий результат і тому є дієвим засобом формування в людини свідомого, мотивованого, практичного, емоційно-вольового ставлення до навколишнього середовища. Оскільки громадське доручення є актом соціально значущої дії, рівень відповідальності та сумлінності при його виконанні є показником рівня розвитку громадської активності майбутнього вчителя.

Громадська діяльність має творчий характер і сприяє виявленню мотивів, почуття обов'язку та необхідності подолання труднощів, що стоять перед суспільством. Залучення студентів до громадської діяльності дає можливість правильно організувати свій час, продуктивно спілкуватись у колективі, приймати рішення зі знанням справи, що приводить до виявлення відповідальності за свої вчинки.

Отже, головна мета громадської діяльності – створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку студентської молоді у вільний від навчання час; підготовка студентів до життя за умов ринкової економіки; упровадження якісно нових форм і методів організації громадської діяльності студентів; задоволення їхніх освітніх потреб шляхом залучення до науково-експериментальної та дослідної діяльності.

Тож громадська діяльність має важливе значення для формування особистості в цілому, реалізації мети всебічного розвитку та окремих її якостей: відповідальності, самостійності, ініціативності, комунікабельності тощо, уміння за необхідності підкоряти особисті інтереси загальнолюдським, а також відіграє важливу роль у формуванні соціальної зрілості майбутніх учителів.

Саме в громадській діяльності у студентів виявляються мотивація, цілеспрямованість, організованість, самостійність, самоконтроль. Метою організації громадської діяльності для майбутніх учителів є не тільки розвиток зазначених якостей студентів, а й розширення їхнього світогляду, формування політичної культури, розвиток творчих здібностей, культурних, етичних та естетичних смаків, виховання поваги та шанобливого ставлення до людей.

Такий підхід до проблеми може стати основою для подальших досліджень, адже мета й завдання громадської діяльності спонукають майбутніх учителів до соціальної активності, розвитку та самовдосконалення. Громадська діяльність як умова формування особистості майбутніх учителів, що охоплює цікавий вік – студентство, і за умов дефіциту виховання потребує дотримання особливих методологічних принципів та змісту національної молодіжної політики.

Тож залучення майбутніх учителів до такого виду діяльності, як громадська в процесі професійної підготовки відповідає сучасній стратегії педагогіки вищої школи – стратегії розвитку особистісного потенціалу майбутніх учителів, його самоактуалізації у навчально-виховному процесі.

Висновки

Отже, громадська діяльність має важливе значення для формування особистості майбутнього вчителя, оскільки вона:

- формує суспільно-громадський досвід особистості;
- стимулює та реалізує її духовний та творчий потенціал;
- створює системний пошук для розвитку та реалізації потенціалу молоді для формування висококваліфікованих кадрів у різних галузях суспільного життя;
- залучає до особистісно значущих соціокультурних цінностей, потреба в яких не забезпечується системою базової освіти;
- сприяє задоволенню потреб молодої людини в професійному самовизначенні;
- забезпечує розвиток психофізичних ресурсів, зміцненню здоров'я, підтримує високу працездатність протягом усього періоду навчання та майбутньої праці;
- виховує вольові якості, формує активну життєву позицію, здоровий спосіб життя засобами фізичної культури та спорту.

Громадська діяльність є одним із доцільних засобів у становленні майбутнього вчителя як усебічно розвинутої особистості, має важливе значення у формуванні інтелектуальних, фізичних та моральних якостей особистості, що

спрямовані на задоволення суспільних потреб. Реалізація основних завдань громадської діяльності, використання громадських доручень забезпечує виявлення людських якостей студента, його ставлення до суспільної справи, колективного спілкування та підвищення свого соціального статусу.

Література

1. Болдырев Н.И. Основы подготовки студентов педагогического вуза к воспитательной работе / Н.И. Болдырева, С.А. Умрейко // Подготовка студентов к воспитательной работе в школе. –1973. – С. 5–23.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
3. Зосимовский А.В. Воспитание общественной активности школьников – подростков: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук / А.В. Зосимовский. – М., 1960. – 20 с.
4. Попова Е.В. Формирование познавательной активности школьников в их общественной деятельности : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01/ Е.В. Попова. – Х., 1990. – 232 с.
5. Пупынина Г.И. Преодоление пассивности старших школьников в общественной деятельности: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук. / Г.И. Пупынина. – Москва, 1979. – 18 с.
6. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя / В.В. Радул. – К.: Вища школа, 1997. – 269 с.
7. Троцко Г.В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладів / Г.В. Троцко, М.В. Донченко. – Харків, 2005. – 188 с.

МАРИКІВСЬКА Г.А.

КОМУНІКАТИВНО-СИТУАТИВНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АДМІНІСТРАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Сьогодні у нашій державі відбувається процес переходу від адміністративно-бюрократичних методів управління до гуманістичних. У зв'язку з цим підвищується рівень вимог до людей, які здійснюють процес управління, – менеджерів, зокрема адміністративних менеджерів, тобто спеціалістів із забезпечення результативного функціонування державних установ на основі ефективної організації адміністративних процесів.

В Україні наука адміністративно-державного управління набула офіційного визнання зовсім недавно. У часи радянської влади державне управління розглядали з погляду “керівної ролі партії”. З компетенції державної адміністрації вилучалися такі найважливіші елементи, як формування цілей, прийняття рішень, розробка й оцінювання програм і планів суспільного розвитку. Державне адміністрування охоплювало тільки виконавчу і наказну діяльність, його зміст зводився до чіткої формули “команда-виконання”. Критичні зауваження, альтернативні пошуки й інші творчі моменти в діяльності адміністрації не допускалися [1].

Тому так важливо сьогодні досліджувати й узагальнювати досвід розвитку світової науки у сфері державного адміністрування, проводити велику самостійну роботу у цій сфері, пов'язану з підготовкою адміністративних менеджерів.

Усе вищезазначене зумовлює актуальність теми.

Саме адміністративний менеджмент як наука розглядається в працях фахівців у галузі економіки (Л.Ю. Гордієнко, Л.Г. Шемаєва, А.Н. Фомічев та ін.). Спеціальних досліджень, пов'язаних із формуванням мовленнєвої компетентності адміністративних менеджерів, не існує. Хоча проблема формування мовленнєвої компетентності розглядалася з різних аспектів: побудова загальної теорії комунікації (М.А. Василик, В.Б. Кашкін, Г.Г. Почепцов та ін.); розвиток комунікативного потенціалу особистості (О.О. Бодальов, Ю.М. Ємельянов, Г.О. Ковальов, О.М. Леонт'єв та ін.); місце й роль спілкування в розвитку та становленні особистості (М.Н. Корнева, О.М. Коропецька та ін.); розвиток комунікативних та мовленнєвих умінь (О.О. Боброва, С.М. Богдан, М.П. Васильєва, Н.Р. Вітюк, Р.С. Друженко, С.Б. Єлканова, М.С. Казнаджієва, А.В. Мудрик, А.В. Нікітіна, С.А. Омельчук, О.В. Усова та ін.); сутність та структура комунікативних здібностей (Г.С. Васильєв, О.О. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов та ін.); формування комунікативної та мовленнєвої компетентності особистості (І.В. Варнавська, Ю.М. Жуков, Н.Б. Завіниченко, В.Л. Зливков, О.Б. Колодич, С.С. Макаренко, О.О. Павленко, А.П. Панфілова, Л.А. Петровська, П.П. Растяникова, В.В. Романова, Є.В. Руденський, В.П. Черевко та ін.); формування комунікативної та мовленнєвої культури, а також культури ділового спілкування (В.П. Барковський, Т.І. Гончар, Н.М. Дика, О.Є. Крсек, Г.І. М'ясоїд, О.О. Рембач, О.В. Уваркіна); теоретико-методологічні основи професійного спілкування (Г.О. Балл, А.О. Деркач, М.С. Каган, С.Д. Максименко, Л.Е. Орбан-Лембрик та ін.); стиль професійного спілкування (Т.О. Аргентова, І.П. Волкова, В.О. Горяніна та ін.); риторична майстерність (Н.Г. Белостоцька, О.М. Зарецька, Г.М. Сагач та ін.); формування основ професійного спілкування (О.І. Куліш); формування українського професійного мовлення (Н.М. Костиця, Е.Я. Палихата); формування діалогічних якостей особистості (Е.З. Івашкевич, Л.В. Кочубей, І.С. Тодорова та ін.); комунікативна підготовка менеджерів, психологів, економістів (В.С. Білецький, Т.Л. Шепеленко, І.Я. Шкурко та ін.).

На наш погляд, необхідно досліджувати і практично вирішувати проблему формування мовленнєвої компетентності адміністративних менеджерів.

Мета статті – показати, як у вищому навчальному закладі на заняттях з української мови можна формувати мовленнєву компетентність за допомогою комунікативно-ситуативних завдань.

Як відомо, менеджер у своїй діяльності реалізує ряд функцій. Серед цих функцій є основними такі: цілепокладання, прогнозування, організація, планування, контроль. Усі ці функції реалізуються через комунікативну функцію. Як відзначає А.В. Карпов, "...комунікативна функція вбудована в реалізацію усіх інших управлінських функцій; вона виступає засобом їх реалізації, а також взаємної координації. Тому комунікативна функція ... розглядається як "зв'язувальний процес" в організаціях". Без комунікацій із зовнішнім оточенням неможливо організувати рекламу і створити імідж організації, провести маркетингову політику на зовнішньому ринку, взяти участь у підготовці регулярних звітів для інших інстанцій, взяти участь у роботі цих інстанцій. Внутрішньоорганізаційні комунікації також пронизують усю діяльність адміністрати-

вних менеджерів. Це й обмін інформацією між ієрархічними рівнями організації, і обмін інформацією в межах паритетних ієрархічних рівнів.

Різноманітність комунікацій у державному управлінні свідчить про складність здійснення керівником комунікативної функції.

Існують основні види комунікативної діяльності менеджерів, зокрема адміністративних менеджерів: 1) паралельні комунікації, що супроводжують виконання всіх інших функцій; 2) бесіди і переговори; 3) організація і проведення ділових нарад; 4) публічні виступи керівника; 5) мовленнєві виконавчі дії як форма впливу на підлеглих з метою організації їх діяльності; 6) правила побудови ділових листів.

Для виконання цих видів комунікативної діяльності менеджер, зокрема адміністративний менеджер, має володіти цілим рядом мовленнєвих умінь і навичок, тобто в нього має бути сформованою мовленнєва компетентність.

При формуванні мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту викладачі повинні враховувати специфіку їх професійної діяльності, наповнюючи заняття відповідним змістом. При мовленнєвій підготовці майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту ми пропонуємо забезпечувати професійну спрямованість навчання, що передбачає моделювання різноманітних ситуацій майбутньої професійної діяльності. Для створення таких ситуацій ми пропонуємо використовувати комунікативно-ситуативні завдання.

Наведемо приклади комунікативно-ситуативних завдань на заняттях з української мови у вищому навчальному економічному закладі.

Завдання 1. Вам, як спеціалісту кадрового відділу державної установи, доручено підготувати пропозиції щодо забезпечення якості при оцінюванні та доборі співробітників для просування їх на керівні позиції. Сьогодні вам вранці треба виступити перед підлеглими. Час виступу – 5–7 хв.

Підготуйте свій виступ, використовуючи подані словосполучення. З поданих слів виберіть потрібний варіант. Обґрунтуйте цей вибір.

Вміння *згуртовувати (об'єднувати)* підлеглих; вміння *проявляти (виявляти)* ініціативу; вміння *залучати (притягувати)* до роботи (праці); вміння швидко *вирішувати (приймати рішення)*; вміння *планувати (здійснювати план)*; вміння *передбачати (здійснювати прогноз)*; вміння *іти (йти)* на компроміс.

Завдання 2. Вам, як спеціалісту 1-ої категорії організаційного відділу державної установи, запропоновано підготувати пропозиції щодо підвищення якості здійснення взаємодії між працівниками вашого відділу та керівництвом установи. Зробіть аналіз організаційних комунікацій державної установи та відділу, у якому ви працюєте. Визначте, чи є в них перешкоди. Запропонуйте шляхи їх подолання. Підготуйте виступ. Час виступу – 7–10 хв.

Підготуйте свій виступ, використовуючи подані словосполучення. З поданих слів виберіть потрібний варіант. Обґрунтуйте свій вибір.

Досягнення *взаємопорозуміння (взаєморозуміння)*; *одержувати (отримувати)* інформацію; *злагодженість (полагодженість)* у роботі (праці); *єдина мета (ціль)*; *направити (спрямувати)* інформацію; *міжособові (міжособистісні)* перешкоди; *відношення (ставлення)* до людини.

Завдання 3. Керівництво доручило вам, як головному спеціалісту, підготувати пропозиції для прийняття рішення щодо відкриття муніципального підприємства в місті. Ви дійшли попереднього висновку, що кращою альтернативою є побудова міні-заводу для переробки сміття в місті. Розкрийте процес остаточного прийняття рішення. Визначте ваші дії щодо реалізації цього рішення.

Підготуйте доповідь керівництву, використовуючи подані словосполучення і сполучення слів. З поданих слів виберіть потрібний варіант. Обґрунтуйте свій вибір.

Раціональні (правильні) рішення; критерії (параметри) прийняття рішень; отримані (одержані) результати; чітко (точно) уявляти; оцінка (оцінювання) альтернатив (варіантів); недоліки (вади) рішень; нема (немає) рішень; слід (слідуює) пам'ятати; протягом (на протязі) усього циклу; розв'язання (вирішення) проблем.

Завдання 4. Вам, як головному спеціалісту управління, доручено підготувати пропозиції щодо покращення якості надання управлінських послуг у державній установі. Використовуючи критерії групування цілей, виділіть групи цілей, що будуть предметом вашого розділу.

Підготуйте доповідь, використовуючи подані словосполучення. З поданих слів оберіть потрібний варіант. Обґрунтуйте свій вибір.

Розробка (розроблення) стратегій; розподіл (розподілення) ресурсів; дає змогу (можливість); наведена (приведена) модель; суспільно значущі наміри (намірювання) організації; інтерес (цікавість) організації; обґрунтування (доведення) необхідності; досягти (прийти до) успіху; основні (головні) положення; направляються (спрямовуються) зусилля; привести (привести) до негативних наслідків; слід (потрібно, треба) зауважити; дійовий (дієвий) характер; опис (описання) результатів; установлений термін (строк); використати повною мірою (у повній мірі).

Завдання 5. Моніторинг задоволеності споживачів – інструмент удосконалення державних послуг. Для здійснення моніторингу оцінювання якості послуг, які надає державна установа, у якій ви працюєте головним спеціалістом, вам запропоновано підготувати пропозиції щодо створення відповідної структури в межах установи. Визначте, який тип організаційної структури може бути для цього використано і чому, якими організаційними повноваженнями можуть бути наділені працівники цієї структури.

Підготуйте доповідь, використовуючи подані словосполучення. З поданих слів оберіть потрібний варіант.

Впорядкованість (організованість) організації; дає змогу (можливість) ефективно працювати (роботати); вищенаведені (вищезазначені) дані;

вирішувати (розв'язувати) проблеми; види (типи) діяльності; змушені (вимушені) виконувати; більш досконалий (досконаліший); привести (привести) до конфліктів; певною мірою (у певній мірі); брати (приймати) участь; заінтересовані (зацікавлені) особи; одержані (отримані) права та ресурси; внутрішні і зовнішні фактори (чинники).

Завдання 6. Вам, як спеціалісту 1-ої категорії відділу контролю державної установи, доручено підготувати пропозиції щодо підвищення перевірок виконання службових обов'язків державними службовцями вашої установи, для чого запропоновано проаналізувати причини, прояви поведінки державних службовців, орієнтованої на контроль, та запропонувати напрями подолання цього негативного аспекту контролю.

Підготуйте доповідь, використовуючи подані словосполучення. Перекладіть українською мовою подані словосполучення: *кризисная ситуация; способы контроля; непосредственно совершается; подчиненные сотрудники; усовершенствование работы; избежать отклонений; намеченные планы; обратная связь; существенное влияние; сопоставление результатов; распространение информации; побочные следствия; жесткие стандарты; привлечь к работе; избежать ответственности.*

Завдання 7. Вам, як головному спеціалісту, було запропоновано увійти до складу кросфункціональної команди співробітників вашої державної установи. Однією з цілей роботи команди є розробка рекомендацій з поліпшення процесу взаємодії між співробітниками і керівництвом установи та створення в організації сприятливої моральної атмосфери. На першому етапі роботи в складі команди вам доручено проаналізувати форми влади, які переважно застосовуються в державній установі, визначити їх переваги та недоліки і запропонувати рекомендації щодо можливих змін у цьому напрямі відповідно до типових ситуацій у діяльності державної установи.

Підготуйте доповідь, використовуючи подані словосполучення. Перекладіть подані словосполучення українською мовою: *частное предпринимательство; нежелательные побочные эффекты; быстротекучность кадров; желающий господствовать; добиваться власти; существенные недостатки; ошеломляющая внешность; независимость характера; риторическое дарование; распространённый инструмент влияния.*

Завдання 8. Вам, як спеціалісту державної установи, що займається питаннями екології, доручено сформулювати місію організації (важливу заяву, що відображає суспільно значущі наміри організації).

Надайте три варіанти місії вашої державної установи.

Завдання 9. Ваш керівник попросив вас повідомити про плани вашого відділу. Розкажіть про плани відділу, користуючись такою моделлю розмови:

- Де ми перебуваємо? - СИТУАЦІЯ
- Чого ми прагнемо? - ЦІЛІ
- Як досягти цілей? - ПЛАН, ПРОГРАМА.

Завдання 10. Вас призначили керівником одного з підрозділів органу державної виконавчої влади. При ознайомленні з адміністративними процесами ви виявили відсутність ефективної системи контролю в системі адміністративного менеджменту. Вам про це треба доповісти вищому керівництву.

Складіть доповідь, використовуючи подані слова і словосполучення. Доповніть словосполучення потрібними словами.

- не..... стандартам;
- корективи;
- зниження кількості..... завдань;
- зниження кількості запізнень зі..... виконання;
- зростання виконавчої і трудової.....;
- отримання об'єктивної і своєчасної.....;
- аналіз та оцінювання.

Завдання 11. Ви один з керівників органів державної влади. Разом із колегами ви дійшли висновку, що діяльність хімічного концерну, який знаходиться у вашому місті, загрожує здоров'ю й життю мешканців міста і що це підприємство необхідно терміново закрити або вжити заходів щодо його реконструкції. Побудуйте конструктивний діалог між керівником органів державної влади і директором хімічного концерну. Умова: тут ніде не можна говорити “ні” або “так”.

Завдання 12. Ви один з керівників вищої ланки (далі – КВЛ) органів державної влади. Вам доручено зібрати пропозиції керівників середньої ланки (далі – КСЛ) щодо проведення свята міста. Складіть полілог керівника вищої ланки (КВЛ) і керівників середньої ланки (КСЛ-1; КСЛ-2; КСЛ-3).

КВЛ – *формування мети зустрічі;*

КСЛ-1 – *формування пропозиції, доведення доцільності заходу;*

КСЛ-2 – *формування пропозиції, доведення доцільності заходу;*

КСЛ-3 – *формування пропозиції, доведення доцільності заходу;*

КВЛ – *додаткові питання до керівників середньої ланки (якщо вони є);*

КСЛ – *відповіді на ці питання;*

КВЛ – *прийняття рішення з урахуванням доводів КСЛ. Аргументація прийнятого рішення.*

Завдання 13.

У п'ятницю керівник відділу у справах сім'ї, молоді та спорту райдержадміністрації Степан Васильович оголосив підлеглим, що в суботу всі вони повинні взяти участь у суботнику з благоустрою паркової зони району. Підлеглі сприйняли цю звістку без натхнення: кожен уже спланував вихідні за власним бажанням: дехто запланував поїздку на дачу, інші – зустріч з приводу дня народження співробітника, деякі – ремонт у власній оселі тощо. Тому кожен замислився про пошук об'єктивної причини для відмови участі у суботнику. Побачивши сумні обличчя підлеглих, керівник нагадав присутнім, що всі вони – державні службовці. А отже, їх робочий день – не нормований. Тож усім доведеться взяти участь у запланованому заході.

Раптом головний спеціаліст Сергій Мартиненко запропонував усім колективно відсвяткувати після суботника свій день народження, який відбувся напередодні. Святкування можна провести в кафе, яке розташоване якраз на території парку, завдяки такому збігу обставин зібратися всім разом за межами робочого приміщення, на що він раніше і не сподівався. Працівники пожвавилися, почувши таку пропозицію. В суботу вранці здивований керівник побачив, що на ділянці парку, яку було відведено відділу для проведення благоустрою, зібралися всі працівники в бадьорому настрої.

Дайте відповідь на запитання: Які лідерські риси продемонстрував головний спеціаліст у цій ситуації?

Запропонуйте свій варіант подібного оголошення керівника, використовуючи подані словосполучення і сполучення слів. Перекладіть словосполучення українською мовою: *несмотря на личные планы; преданность своей фирме; заботиться о сотрудниках; проявляют интерес; исходные данные; тактичный и внимательный; игнорировать предложения; уменьшают значимость; присутствие коллег; считается с интересами; лечь тяжким грузом; собственный имидж; уверенность в себе.*

Висновок: комунікативно-ситуативні завдання дають змогу впливати на процес формування висловлювань, спонукають учнів до створення текстів, викликають потребу у висловлюваннях.

Слід пам'ятати, що формування мовленнєвої компетентності шляхом постановки і виконання завдань потребує створення умов, максимально наближених до реальної комунікації, до справжнього спілкування. Це потребує від викладачів пошуку значущого мовленнєвого матеріалу, який буде співвідноситися і з мовленнєвою темою заняття, і з професійною спрямованістю учнів.

Література

1. Гордієнко Л.Ю. Адміністративний менеджмент : [навч. посіб.] / Л.Ю. Гордієнко, Л.Г. Шемаєва. – Х.: ХНЕУ, 2006. – 211 с.
2. Карпов А.В. Психология менеджмента : учебное пособие / А.В. Карпов. – М. : Гардарики, 2000. – 584 с.
3. Фомичев А.Н. Административный менеджмент / А.Н. Фомичев. – М. : Изд. Дашков и К°, 2003. – 227 с.

МАРЧУК І.П.

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІОЛОГА: УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ

Мета статті – проаналізувати стан сучасної професійної підготовки майбутнього соціолога в Україні.

Вивчення літератури вітчизняних і зарубіжних авторів дає змогу зробити висновок, що властивий сучасному розвитку цивілізації динамізм, нарощування її культурного потенціалу, мінливість змісту професійної праці соціологів вимагають формування фахівця нового типу, здатного не тільки обслуговувати наявні виробничі й соціальні технології, але й бути активним суб'єктом інноваційної діяльності, як у межах своєї держави, так і в умовах євроінтеграції. У зв'язку з цим, як відзначає Т. Зуйкова, якщо розглядати сучасні вимоги до змісту й структури професійної освіти майбутніх соціологів, то першою з них є вимога такої побудови цієї системи, за якої оптимально поєднуються вимоги світової, європейської й національної освітньої системи та реальні можливості певного регіону країни й вищого навчального закладу [1].

Друга вимога до структури професійної освіти полягає у визначенні обґрунтованого співвідношення загальноосвітньої й професійної підготовки. Ця вимога виникла через цілий ряд причин. По-перше, внаслідок того, що у світовій освітній системі професійна підготовка набула самостійної соціальної цінності. По-друге, з'явилася необхідність значно підняти загальнокультурний рівень фахівця. По-третє, посилення загальноосвітньої підготовки не може відбутися за рахунок професійної, оскільки до компетентності фахівця постійно висувують щоразу серйозніші вимоги. У цих умовах вихід з явної суперечності потрібно, ймовірно, шукати у взаємопроникненні змісту загальноосвітньої й професійної підготовки.

Із досвіду відомо два варіанти освітньої й професійної підготовки: послідовна та паралельна. Вони мають право на існування, але в кожного є свої плюси і мінуси. Вибір того чи іншого варіанта може визначатися співвідношенням у тій чи ін-

шій спеціальності змістовних і операційних компонентів професійної діяльності. Можлива однорівнева й багаторівнева побудова того чи іншого етапу безперервної професійної освіти. Останнім часом, якщо для цього є всі необхідні умови, перевага віддається багаторівневій підготовці, що забезпечує широкий та усвідомлений вибір спеціальностей і спеціалізацій, які створюють реальні можливості конкурсного відбору для отримання освіти й кваліфікації на подальших ступенях, що дають змогу забезпечити дієву спадкоємність і відкритість усієї системи освіти.

Структура сучасної вітчизняної професійної освіти майбутнього соціолога має відповідати і третій вимозі, на підставі якої слід різко змінити співвідношення між аудиторними заняттями й самостійною роботою студентів, збільшити кількість курсів за вибором, істотно підвищити питому вагу практичних і лабораторних занять. Цю вимогу, як зазначає Т. Зуйкова, приймають усі практики вищої школи, проте далеко не всі можуть її реалізувати, оскільки необхідна велика попередня робота багатьох кваліфікованих науково-методичних колективів і створення відповідних навчально-методичних матеріалів, розширення й удосконалення матеріальної бази вищих навчальних закладів для того, щоб ця вимога стала реальністю.

У процесі професійної підготовки майбутніх соціологів має бути реалізована четверта вимога, що передбачає розумне поєднання цілей і завдань соціального замовлення на фахівця й сучасну орієнтацію на особистість як основну цінність суспільства. Подібна вимога якнайповніше може розв'язуватися на рівні певного регіону й вищого навчального закладу.

У зв'язку з цим перша й головна вимога, яка має бути висунута до змісту вищої професійної освіти, – це посилення її фундаментальності. Саме фундаментальність освіти є основою компетентності й мобільності фахівця. Тільки здобувши фундаментальну освіту, майбутній соціолог як фахівець має нагоду успішно займатися подальшою самоосвітою, свідомо перебудовувати свою професійну діяльність, відповідати різноманітним запитам суспільства. Фундаментальність освіти створить реальну можливість наповнити програму професійної підготовки майбутнього соціолога змістом, який забезпечує відповідність вимогам, що висувають до фахівця на даному етапі.

Дійсна орієнтація на особистість як соціальну цінність суспільства передбачає подальшу гуманізацію професійної освіти, яка не зводиться тільки до введення в її зміст нових гуманітарних навчальних дисциплін, а й має на меті як диференціацію їх змісту відповідно до запитів особистості, так і варіативність та відкритість системи освіти, що дійсно дає змогу зробити особистість майбутнього соціолога справжньою цінністю.

Сучасний підхід до змісту професійної освіти, як підкреслюють відомі українські вчені-соціологи Н. Победа і В. Подшивалкіна [2], передбачає оновлення технологій навчання як засобів надання, обробки й засвоєння інформації. Знання педагогічних технологій, уміле їх використання згідно з дидактичними установками даних учених, дають змогу дійсно індивідуалізувати процес підготовки майбутніх соціологів як фахівців, створити умови для самостійного здобування ними знань, а також можливість постійно одержувати об'єктивну інформацію про результати власної пізнавальної, навчально-професійної й квазі-

професійної діяльності. При цьому В. Подшивалкіна, розглядаючи соціологію як дисципліну технологічного типу, а також надаючи величезне значення питанням соціальних технологій, які, на думку авторки, повинні зайняти центральне місце в змісті сучасної професійної освіти, вказує на різноманіття способів взаємодії професіоналів-соціологів із соціумом, диференціюючи такі моделі:

- технократичного типу, які орієнтують майбутнього соціолога спиратися на факти, уникати оцінних думок;
- патерналістського типу, які базуються на моральному авторитеті соціолога в очах замовника;
- колегіального типу, що ґрунтуються на уявленні про єдину цільову орієнтацію замовника й майбутнього соціолога;
- контрактного типу, які передбачають розподіл відповідальності за допомогою визнання права замовника на принципові рішення при свободі соціолога в звичайних рішеннях [3, с. 235–237].

Проведений нами аналіз особливостей державного стандарту з соціології, а також змістовно-цільових й організаційно-педагогічних аспектів професійної освіти дає змогу констатувати, що на сьогодні її масовий характер не міг не викликати цілий ряд актуальних проблем, пов'язаних із формуванням професіоналізму особистості й діяльності майбутніх соціологів. При цьому перша група проблем, як стверджує Т. Зуйкова, пов'язана з сутністю і змістом підготовки майбутнього соціолога-професіонала. У межах цього проблемного поля автор указує на те, що слід відповісти на питання, наскільки зміст вітчизняної професійної освіти відповідає сучасним вимогам взагалі, а також вимогам Болонського процесу та євроінтеграції зокрема.

В умовах розвитку сучасного українського суспільства, як підкреслюють Н. Победа, В. Подшивалкіна та ін., надзвичайно важко створити універсальну модель майбутнього соціолога як професіонала, наповнити навчальний процес конкретним змістом, адекватним різноманітним завданням його професійної діяльності. Підкреслюючи, що вища соціологічна освіта в Україні тільки формується, автори акцентують увагу на тому, що перехід до підготовки магістрів і бакалаврів означає визнання як пріоритетної не тільки підготовки академічних соціологів, але й практичних соціологів. У зв'язку з цим, на думку В. Подшивалкіної, університетська традиція, пов'язана в основному з підготовкою соціологів сигнономічного типу, орієнтованих на наукові методи дослідження, повинна змінитися в напрямі підготовки соціологів соціономічного типу, орієнтованих на практичну технологічну діяльність. Подаючи традиційну систему університетської освіти майбутніх соціологів як систему переходу від повсякденної парадигми до наукової картини світу, яка розглядається як єдино істинне знання, а впровадження ними наукових методів у практику – як показник їх професіоналізму й творчості, В. Подшивалкіна вказує на те, що в ній відсутнє “технологічне знання”, яке випускники засвоюють індивідуально й стихійно в перші роки своєї професійної діяльності, здійснюючи пошук зразків для наслідування в повсякденному досвіді своїх старших колег. Проте для соціологів як представників нової професії цей “традиційний” спосіб оволодіння технологією професійної діяльності виявляється непридатним через нечисленність зразків для наслі-

дування та у зв'язку з невідповідністю професійній нормі. Через те, що об'єктивно існує "розщеплювання" основних соціологічних методів на дослідні, які забезпечують отримання й фіксацію, тобто приріст знань, і практичні, орієнтовані на використання знань в управлінні реальними об'єктами (для досягнення практичної користі), нова концепція підготовки бакалаврів і магістрів із соціології передбачає перехід до спеціалізованого наукового знання через загальнонаукове, спеціальне наукове й технологічне знання.

Очевидними є реальні труднощі в розвитку взаємозв'язку дисциплін фундаментального й професійно орієнтованого блоків під час професійної підготовки. Тому, як вважають вчені (Н. Победа, В. Подшивалкіна та ін.), фундаментальні знання, які отримують майбутні соціологи в перші два роки навчання, мають обов'язково поєднуватися з професійним блоком, у межах якого подаються базові елементи спеціальності, через що їх слід відобразити в моделі соціолога-професіонала. Указуючи на те, що метамова наукових соціологічних теорій є мовою елітарною, спеціалізованою, засвоєння якої вимагає певного інтелектуального потенціалу, автори пропонують диференціювати професіограми соціолога-дослідника й практичного соціолога, із конкретизацією їх професійних якостей.

Крім того, академічна соціологія менш здатна реагувати на потреби ринку попиту, ніж практична. Існуючий попит слід розцінювати саме як попит на соціологію, призначену для користувача.

Проте специфіка соціології як наукової, так і академічної полягає в єдності теоретичних та емпіричних досліджень. Оволодіння "модними" професіями (маркетинг, зв'язки з громадськістю, управлінське консультування, соціальна терапія корпоративних і міжособистісних стосунків тощо) неможливе без вивчення теорії й методології науки. Із цього приводу Ф. Філіппов зазначає таке: "Якщо підготовка нових соціологічних спеціальностей загостриться, вийде з-під опіки загальної соціології, то вона втратить коріння суспільствознавчого, гуманітарного знання, перетвориться на маніпулятивну технологічну рутину" [4, с. 49]. Ринок, орієнтуючись на власні інтереси, підкреслює автор, диктує соціологічним факультетам знайти головну відмінність у структурі своєї пропозиції на підготовку користувачів і дослідників соціології, причому очевидно, що перша приверне значну частину студентів.

Як бачимо, у результаті пропозицій із приводу реструктуризації напрямів підготовки майбутніх соціологів закономірно відбудеться випуск професійних кадрів як користувачів соціального знання. Головна характеристика практичного соціолога полягає в тому, що він принципово відрізняється від соціолога-вченого, оскільки перед ним не стоять завдання пошуку нового соціологічного знання, він повинен уміти отримувати конкретну користь з уже готових результатів цієї гуманітарної науки. У свою чергу, зміна характеру й акценту в соціологічних дослідженнях на практичну значущість, економічну вигоду, у межах суміжних соціологічних дисциплін дуже гостро поставили питання про збереження класичних парадигм соціологічного знання й університетської освіти.

Характерно й те, що останнім часом як у нашій країні, так і в країнах Європи, стала дуже актуальною проблема взаємозв'язку соціологічної науки й освіти в площині їх зближення. У межах соціології як науки безперервно по-

повнюється й оновлюється запас знання, що нерідко відбувається в швидкому темпі за порівняно короткий термін. Процес же професійної освіти, забезпечуючи передачу наявного комплексу знань, умінь та навичок від покоління до покоління майбутніх соціологів, за своєю технологією більш консервативний. У зв'язку з цим очевидно, що на сьогодні досягти ефективності професійної освіти неможливо без повноцінної участі студентів у науково-дослідній роботі за допомогою їх безпосередньої інтелектуальної й пошуково-творчої взаємодії із викладачами та науковими співробітниками, що проводять конкретні фундаментальні або прикладні соціологічні дослідження.

Особливо актуальною для підвищення якості сучасної професійної освіти є проблема міждисциплінарного підходу в процесі підготовки майбутніх соціологів. Зумовлено це тим, що професійна освіта передбачає підготовку особистості майбутнього соціолога як професіонала в різних ракурсах – психологічному, педагогічному, демографічному, математичному, лінгвістичному, комп'ютерному. Як наслідок, орієнтація на підвищення якості професійної освіти передбачає оптимізацію ресурсів і можливостей у кожному з виділених ракурсів професійної підготовки майбутніх соціологів, оскільки за допомогою реалізації міждисциплінарного підходу можна значно збагатити кваліфікаційні ознаки майбутнього фахівця сучасного типу.

У межах цієї проблеми, на думку зарубіжних і вітчизняних учених, на особливу увагу заслуговує аспект формування професійних якостей майбутніх соціологів, сформованість яких є заставою їх ефективної роботи і, зокрема, зняття в них ряду інтелектуальних, техніко-функціональних, комунікативних й інших психологічних бар'єрів. Так, на якісно інший рівень має вийти підготовка майбутніх соціологів з інформатики, інформаційного забезпечення соціологічних досліджень, комп'ютерної обробки отриманих даних. При цьому ключового значення набуває саме якісний аспект цього виду підготовки, оскільки, як і раніше, в багатьох вітчизняних вищих навчальних закладах поки що недостатньо розвинута матеріально-технічна база практик, не налагоджена на постійній основі взаємодія зі спеціалізованими центрами проведення соціологічних досліджень, дуже часто студенти вимушені самі шукати місця проходження практики на шкоду якісному оволодінню професійними навичками.

Основні труднощі випускників-соціологів, як підкреслюють Н. Победа, В. Подшивалкіна [2], В. Філіппов [4] та ін., пов'язані з організацією їх власної практичної діяльності, зокрема, внаслідок несформованості ряду професійних і необхідних для цього якостей. Через це, як відзначають автори, йдеться про закритість, концентрацію майбутніх соціологів на собі, відсутність у них професійного інтересу до інших, пасивність, очікування інструкцій замість орієнтації на конструювання ситуації, консерватизм, нерелексивність мислення і т. д.

Розділяючи цю точку зору, В. Харчева і Ф. Шереги [5] указують на те, що для більшості випускників соціологічних факультетів сьогодні характерною є наявність цілого ряду перешкод комунікативного характеру. Автори пояснюють це не тільки природними особливостями, а відсутністю елементарних навичок і знань у комунікативній сфері, що виявляється в невмінні користуватися психологічними прийомами в спілкуванні для встановлення довірчих відносин

із потенційними респондентами. Зняття комплексів можливе, на їх погляд, завдяки вживанню таких заходів:

- формування насамперед комунікативних якостей і навичок, необхідних для роботи майбутніх соціологів (здатність уважно слухати, вести бесіду, володіння засобами невербального спілкування та ін.), зокрема за допомогою тренінгових занять;

- збільшення кількості курсів за фахом із метою розширення обсягу знань і комплексного підходу до вирішення поставлених завдань (уведення основ економіки, соціальної політики, соціальної медицини, статистики, управління й планування, орієнтація іноземної мови на спеціальність);

- розвиток потреби в майбутніх соціологів у постійному вдосконаленні здобутих знань і підтвердження їх практикою (організація самостійних соціологічних досліджень, ігрова практика вирішення соціальних проблем);

- поліпшення технічної забезпеченості занять із підготовки соціологів (використання комп'ютера, відео- та аудіотехніки тощо);

- укладення угод із соціологічними й соціальними службами щодо проходження майбутніми соціологами виробничої практики під керівництвом фахівців-соціологів, що практикують.

Як підкреслюють І. Закатова, Т. Зуйкова та інші, особливу увагу слід приділити як лінгвокомунікативній, так і іншомовній комунікативній підготовці майбутніх соціологів, оскільки володіння іноземною мовою в рамках обміну досвідом із зарубіжними колегами стає необхідною умовою в роботі вітчизняного соціолога. При цьому йдеться не про формування елементарних навичок іншомовної комунікації, а про володіння спеціальною лексикою в межах вимог професійної діяльності соціолога [1, с. 94].

Оскільки значно зростає інтерес соціологів до проблем зняття мовленнєвого бар'єру, набуття навичок ділового спілкування й культури проведення переговорів із зарубіжними партнерами, то в цьому випадку, як зауважує Т. Зуйкова, доцільно говорити про засвоєння майбутніми соціологами додаткової освітньої програми з іноземної мови. За роки опанування факультативної програми іноземна мова стає значущою частиною в системі професійних інтересів особистості майбутніх соціологів, засобом поглиблення знань у вибраній сфері діяльності. Як результат, профільна диференціація може стати одним із дієвих засобів підвищення ефективності навчання майбутніх соціологів іноземної мови у вищому навчальному закладі [1].

Підбиваючи підсумок вищевикладеному, вкажемо, що, як показує аналіз вітчизняного й зарубіжного досвіду, багаторівнева модель соціологічної освіти (бакалавр – магістр) виступає в умовах євроінтеграції дієвим чинником професійної підготовки майбутнього фахівця-соціолога, тому що саме вона дає змогу технологічно реалізувати головну мету – безперервний загальний і професійний розвиток особистості соціолога, у процесі якого інтегрується його мотиваційно-ціннісне ставлення до діяльності, гуманітарна культура й професійна компетентність. Умовами досягнення цієї мети є культурологічний, полісуб'єктний (діалогічний), індивідуально-творчий і особистісно-діяльнісний підходи, які повною мірою можуть бути реалізовані в структурі вищої соціологічної освіти.

Література

1. Зуйкова Т.А. Модернизация высшего социологического образования (управленческий аспект) : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08 / Т.А. Зуйкова. – М., 2005. – 167 с.
2. Победа Н.А. Социотехнические аспекты современного социологического образования в Украине / Н.А. Победа, В.И. Подшивалкина // Харьковские социологические чтения-95 : докл. и сообщ. участников. – Харьков, 1995. – С. 131–136.
3. Подшивалкина В.И. Социальные технологии и современное
4. социологическое образование / В.И. Подшивалкина // Образование в современном обществе: проблема, теория, практика : мат. межд. научн.-практ. конф. – Одесса, 1996. – С. 235–237.
5. Филиппов Ф.Р. Социология образования / Ф.Р. Филиппов // Социолог. исслед. – 1996 – № 8–9. – С. 45–52.
6. Харчева В.Г. Высшая школа в зеркале социологии / В.Г. Харчева, Ф.Э. Шереги // Социологические исследования. – 1994. – № 12. – С. 41–51.

МАТВЄЄВА О.О.

УЯВА – ВНУТРІШНІЙ ОБ'ЄДНУВАЛЬНИЙ ФАКТОР У ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Спрямованість освіти України на створення умов для формування в дітей і молодого покоління цілісної наукової картини світу, розвиток творчих здібностей і здатності до самостійного наукового пізнання висуває високі вимоги до професійної підготовки вчителів музики, зокрема до формування їхньої творчої уяви, що забезпечує нестандартне вирішення проблем у практичній діяльності, можливість відтворювати та створювати музичні образи, проектувати, здійснювати й оцінювати свою музично-педагогічну діяльність.

Проблема уяви розглядалася в наукових працях представників філософської думки (Аристотеля, Геракліта, Парменіда, Платона, І. Канта, Е. Гусерля, А. Дудецького, Ж.-П. Сартра, Є. Ігнат'єва, Л. Пономарьова, М. Кагана, Є. Караваєва, Л. Коршунової, В. Кудрявцева, М. Михайлова, О. Нікіфорової, М. Ніколаєва, Т. Рібо, Ю. Романенко, Т. Себар, В. Скоробогатова).

Мета статті – розкрити значення уяви в діяльності майбутніх учителів музики.

Властивості й характеристики особистості вчителя, основи психолого-педагогічної підготовки однакові для будь-якої спеціальності, вони знаходять своє конкретне втілення у спеціальній підготовці та методиці. На наш погляд, особливістю музично-педагогічної діяльності є наявність внутрішнього об'єднувального фактору – уяви, що становить самостійну категорію в структурі діяльності майбутнього вчителя музики.

Проблема уяви цікавить філософів з давніх часів. Так, у давньогрецькій філософії уява набула визначеності. Вона розглядається у праці Аристотеля “Про душу”, працях Геракліта, Парменіда, Платона і Плотіна. Проте їхні погляди на проблему відрізняються. Так, Геракліт, представляючи стихію, “не керовану логосом”, побоювався з приводу “зараження” розуму тілом; Парменід усі відчуття зводив до омани уяви.

Перша спроба аналізу уяви як різновиду того, що “здається” у процесі пізнання, що затемнює світло ідей, з’являється у Платона в діалозі “Теетет”, де він розглядає уяву як деякий тип відчуттів [7, с. 46]. У праці Аристотеля “Про душу” уява виступає як деякий “рух, що виникає від відчуттів у дії” [1, с. 56]. Таким чином, уява, за Аристотелем, може продовжувати існувати і при відсутності відчуттів, тобто уява набуває відносної самостійності від реального світу.

Однак усі античні філософи вважали уяву найнижчою здатністю душі, що не має нічого спільного зі справжнім пізнанням.

І. Кант переборює обмеженість розуміння уяви як психологічного відтінку основних джерел людського пізнання – відчуттів і мислення та характеризує її як одну зі “здібностей” [6, с. 511] людської свідомості. У нього уява набуває своїх основних характеристик, насамперед: трансцендентальна функція уяви, що є її умовою і приводить до визначення уяви як синтетичної здібності “зв’язування почуттєвих змістів, як універсального способу свідомої діяльності”; апріорність – “уява є здібність *a priori* визначати чуттєвість”; спонтанність, тобто “...здібність самостійно робити уявлення”; синтетичність, “синтез різноманітного” – одна з головних характеристик уяви; асоціативність – “...суб’єктивна й емпірична підстава відтворення відповідно до правил називається асоціацією уявлень”; продуктивність: “оскільки здібність уяви є спонтанність, я називаю її іноді також продуктивною здібністю і тим самим відрізняю її від репродуктивної здібності уяви, синтез якої підпорядкований тільки емпіричним законам”.

Слід також зазначити, що І. Кант однією з важливих характеристик уяви називає її здатність “...зводити різноманітний (зміст) споглядання в єдиний образ” [6, с. 511].

Поняття “образ” і образне мислення найбільш яскраво висвітлюють уяву як синтетичну здібність. У феноменології Е. Гусерля термін “уява” використано в контексті звичного поняття репродуктивної уяви, тобто образної свідомості, пов’язаної з психологічними законами асоціації.

Ж.-П. Сартр і Г. Башляр у межах своїх онтологічних концепцій уяви створили оригінальні теорії “образу”. Звертаючись до різних видів образної роботи свідомості (у Ж.-П. Сартра мова йде про візуальні образи відсутніх предметів, у Г. Башляра – про поетичні образи), вони роблять протилежні висновки про сутність образу. Згідно з Ж.-П. Сартром, уява є здатністю відновлювати той чи інший зміст образу. Він визначає образ як “специфічний акт свідомості, спрямований на відсутній або неіснуючий предмет” [8, с. 51]. Тому аналіз образної природи уяви у Ж.-П. Сартра стосується репродуктивного типу уяви, але не творчого. Концепція Г. Башляра, навпаки, підкреслює продуктивну сутність уяви, де поетичний образ виступає як результат “провокацій” матеріального світу.

У визначенні уяви В. Даль також підкреслює її образну природу: “...вселяти у видимий образ..., уявляти в образі” [4, с. 241]; “здатність зображувати подумки конкретні предмети й абстрактні”, а також дає розуміння того, де може знаходитися образ – як у почуттях, зображеннях, уявленнях, так і в абстракціях, думках суб’єкта, особистості.

Згідно з “Психологічним словником”, уява є психічним процесом, який виражається: 1) у побудові образу засобів і кінцевого результату предметної діяльності суб’єкта; 2) у створенні програми поведінки, коли проблемну ситуацію не визначено; 3) у продукуванні образів, що не програмують, а замінюють діяльність; 4) у створенні образів, відповідних опису об’єкта.

Сучасні дослідники С. Катречко, С. Борчиков, М. Михайлова, Т. Шехтер доповнюють картину образної природи уяви. Так, С. Катречко вважає, що терміни “образ”, “картинка” ми розуміємо як цілісності, це результат свідомості (розумової) структуризації того, що почуттєво сприймається.

Віртуальний світ, віртуальна творчість породила символічно-понятійні образи, які передають нематеріальні явища життя (швидкість, електричний струм). Досліджуючи можливості соціальної уяви, М. Михайлова стверджує, що уява – це наділення образом, формою, пред’явлення почуттєвому сприйняттю того, що до цього існувало безформне. Як бачимо, наведені формулювання значно розширюють сферу розуміння образної природи уяви, де почуттєве сприйняття в результаті розумової діяльності набуває певної форми. У мистецтві цією формою є художній образ.

Художній образ – головна значеннева складова мистецтва, де все має художньо-образний характер. Як і будь-яке інше мистецтво, музика оперує художніми образами. Музичний образ – це музично-узагальнене відтворення в музиці явищ дійсності. Так, в образі за допомогою типізації досягається вираження загального, істотного в конкретному, одиничному. Отже, музичний образ, який ми сприймаємо, є синтетичним продуктом діяльності уяви двох людських індивідуальностей – композитора і виконавця, у ролі якого виступає вчитель музики.

Ще однією характеристикою уяви, за І. Кантом, є її продуктивна здатність “зв’язування почуттєвих змістів, як універсальний спосіб свідомої діяльності” [6, с. 110]. Це підтверджують дослідження сучасних психологів.

С. Рубінштейн вважав, що емоційні процеси не можна протиставляти пізнавальним як зовнішні протилежності, що виключають одне одного. Самі емоції людини являють собою єдність емоційного та інтелектуального. Такої ж думки додержується і В. Додонов: “Емоції й мислення мають одне джерело й тісно переплітаються одне з одним у своєму функціонуванні на вищому рівні” [5, с. 37–38]. А. Брушлинський вважав, що в реальному пізнавальному процесі навіть абстрактні поняття й почуттєво-наочні елементи завжди функціонують тільки в єдності та взаємопроникненні [2]. Сучасні дослідження уяви спираються на ці наукові положення. Т. Себар вважає, що із сутнісних здібностей людини все визначається первинною здібністю продуктивної уяви, що виявляється в усіх сферах людського буття. Вона – єдиний корінь пізнавальної та художньо-творчої діяльності людини [9]. Такої ж думки і В. Скоробогатов який вважає, що пізнавальні й суб’єктивні образи уяви мають почуттєву форму [10].

Роль емоцій у процесі уяви досліджував Л. Виготський. Одну з функцій уяви Л. Виготський називає емоційною. Вона полягає в тому, що всяка емоція має не тільки зовнішнє, але й внутрішнє вираження. Отже, уява є тим апаратом, що безпосередньо виконує роботу наших емоцій [3]. Отже, уява завжди спирається на почуттєве сприйняття особистості, її емоції.

На зв'язок уяви з мисленням, пізнавальними процесами також вказує багато вчених. Є. Ігнат'єв характеризує уяву як процес безперервного мислення. В. Скоробогатов вважає, що пізнання й логічне мислення стали істотно визначати, детермінувати уяву, і в цьому – головна особливість людини сучасного типу [10]. Отже, емоційну забарвленість образів уяви визначають пізнавальні процеси та логічне мислення.

Образний світ уяви залежить від того практичного досвіду, яким володіє особистість. На це звертав увагу Л. Виготський, стверджуючи, що “діяльність уяви перебуває в прямій залежності від багатства та розмаїтості колишнього досвіду людини... Що багатший досвід людини, то більший матеріал, який використовує її уява [3, с. 10]”. Згідно з Л. Виготським, фантазія реальна, з одного боку, завдяки досвіду, яким володіє людина, з іншого – через пов'язані з нею емоції. Відповідно до принципів реальності фантазії він розглядає функції уяви.

Першу функцію Л. Виготський називає послідовною і вважає, що вона є найбільш важливою для педагога, тому що вивчення предметів не обмежується словесною розповіддю про них, а прагне проникнути крізь словесну оболонку опису в саму їх сутність. Відповідно, одна з головних методичних рекомендацій Л. Виготського полягає в тому, що вчитель повинен забезпечити наявність в особистому досвіді учня всіх тих елементів, на яких буде побудоване розуміння нової інформації [3].

Одним із засобів передачі досвіду виступає мистецтво, оскільки воно є формою передачі досвіду та засобом людського спілкування між соціальними групами, членами одного соціуму й безпосередньо між автором і глядачем, читачем і слухачем. Навчальна діяльність майбутніх учителів музики, в якій особистість відкриває щось нове для себе, багато в чому залежить від раніше засвоєного досвіду, знань і вмінь, тому що будь-який творчий винахід є комбінуванням по-новому колишніх даних. Отже, від того, яким досвідом буде володіти майбутній педагог, залежить наповнення змісту його уяви.

Для найбільш повної характеристики уяви, крім поняття “образ”, І. Кант вводить поняття “схема”. Оскільки образ є продуктом емпіричної здібності продуктивної уяви, а схема – почуттєвих понять, то схему він вважає найбільш сутнісною реалією уяви: “...завдяки схемі і згідно з нею стають можливими образи, але пов'язуватися з поняттями вони завжди повинні тільки за допомогою позначених ними схем” [6, с. 125]. Спираючись на формотвірну силу уяви, філософ визначив світ людини. Відповідно до його вчення, здібність продуктивної уяви відповідає за низку операціональних дій свідомості й цілеспрямовано розвивається у сфері мистецтва.

В. Скоробогатов стверджує, що без програми ніяка уява не може розгортатися [10]. Л. Клейн також стверджує, що людська діяльність програмується соціально, а мистецтво виступає як програма людської діяльності. У межах мистецтва, як зауважує С. Раппопорт, кожен художній твір несе в собі програму духовного впливу на своїх читачів, глядачів, слухачів. Ці висловлювання дають змогу зробити висновок про те, що програма будь-якого твору мистецтва, у тому числі музичного, при її освоєнні або розшифруванні стає програмою уяви індивіда й таким чином змінює його особистість, збагачує досвід. Отже, майбутній учитель музики виступає як співавтор, коли виконує музичні твори на уроці музики.

Висновки. Підсумовуючи сказане, можна стверджувати, що уява за своїми характеристиками може бути внутрішнім об'єднувальним фактором у діяльності майбутнього вчителя музики. Подальшого дослідження, на наш погляд, потребує більш глибоке вивчення можливостей відтворення образів уяви в художніх образах.

Література

1. Аристотель. О душе : в 4 т. / Аристотель. – М. : Мысль, 1976. – Т. 1. – С. 74.
2. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. Брушлинский. – М. : МПСИ : МОДЭК, 2003. – 406 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В.И. Даль. – М. : ТЕРРА, 1994. – Т. 1. – 420 с.
5. Додонов В.И. Эмоция как ценность / В.И. Додонов. – М. : Наука, 1971. – 432 с. Игнатъев Е.И. Воображение и его развитие в творческой деятельности / Евгений Игнатъев. – М. : Знание, 1968. – 86 с.
6. Кант И. Критика чистого разума / Иммануил Кант. – М. : Мысль, 1994. – 591 с.
7. Платон. Диалоги / Платон. – М. : Мысль, 1986. – 607 с.
8. Сартр Ж.-П. Воображаемое. Феноменологическая психология воображения / Ж.-П. Сартр. – СПб., 2001. – 88 с.
9. Себар Т.В. Продуктивное воображение в различных мировоззренческих модусах [Текст] / Т.В. Себар. – Воронеж : Центр.-Чернозем. кн. изд-во, 2002. – 140 с.
10. Скоробогатов В.А. Феномен воображения / В.А. Скоробогатов, Л.И. Коновалова. – 2-е изд. – СПб. : Союз, 2002. – 182 с.

МОРОХОВ О.О.

ФОРМИ РОЗВИТКУ ІКТ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Сучасний світ постійно змінюється та оновлюється, особливо помітні такі тенденції в інформаційному просторі. Кожного дня з'являється велика кількість інформації, яку людина прагне сприйняти, осмислити, переробити та використати в практичній діяльності. Сьогодні не кожна особистість достатньо володіє навичками роботи з інформацією, тому зараз важливо формувати такі навички ще в загальноосвітньому навчальному закладі, а далі їх удосконалювати. Ефективним засобом у такій роботі є інформаційно-комунікаційні технології (далі – ІКТ), які не лише відкривають доступ до великої кількості інформації, допомагають її отримати, використати, а й спонукають до розробки власного продукту [1]. Зважаючи на це, виникає необхідність підготовки спеціалістів у галузі освіти, котрі могли б активно використовувати ІКТ у своїй професійній діяльності.

Сучасне суспільство потребує інтенсифікації процесів передачі знань, вимагає більшої прагматичності в освіті, спонукає особистість до набуття досвіду, який втілиться у практичне його застосування [2]. Тому сьогодні особливої актуальності набуває проблема підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, бо лише кваліфікований педагог зможе забезпечити дитині доступ до якісних знань.

Проблема застосування інформаційних технологій у навчанні досить активно розробляється науковцями протягом останніх років. Так, сьогодні вектор наукових праць спрямовано на: інформаційні технології у навчальному процесі (В. Андрущенко, Г. Балл, Н. Балик, І. Булах, Ю. Валькман, Р. Гуревич, А. Гуржій, А. Довіяло, А. Єршов, М. Жалдак, В. Житомирський, Ю. Жук, О. Комісарова, О. Ляшенко, Ю. Машбиць, В. Монахов, Ю. Рамський, М. Смульсон, О. Співаковський, Н. Угринович та ін.); дослідження особливостей діяльності та спілкування “педагог-учень” з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (А. Брушлинський, Т. Габій, А. Матюшкін, Є. Машбиць, О. Тихомиров та ін.); інформатизацію загальноосвітньої та вищої школи (В. Биков, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Касаткін, Ю. Комісарова, Ю. Машбиць, В. Михалевич, Н. Морзе, Й. Ривкінд, П. Стефаненко, О. Співаковський). Проблеми розробки та удосконалення методів навчання, які стимулюють самостійну та творчу активність, окремі аспекти інформатизації освіти та формування інформаційної культури викладачів, основні напрями використання інформаційних технологій в освіті висвітлені в працях таких вітчизняних науковців, як В. Бикова, В. Гриценко, Р. Гуревича, М. Жалдак, Б. Кваші, Г. Казлакової, І. Роберт, Д. Рупняк та ін. Також сьогодні активно розробляються теорії навчання з використанням інформаційних технологій, впроваджуються комп’ютерно орієнтовані методики навчання. Але, незважаючи на тривалий період дослідження проблем комп’ютеризації вітчизняної освіти, недостатньо уваги науковцями приділено питанням освоєння вчителями базових навичок щодо використання комп’ютерних технологій, формування в педагогів інформаційно-комунікаційної компетентності.

Мета статті – охарактеризувати форми розвитку ІКТ компетентності вчителів у процесі підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти.

На сьогодні в Україні існує певний досвід використання комп’ютерних технологій в освітній галузі, розроблено та використовується різного рівня складності педагогічне програмне забезпечення. Але сьогодні, на жаль, не всі вчителі володіють навичками використання комп’ютерних технологій у навчальному процесі загальноосвітнього навчального закладу. До них належать ті, котрі навчалися у вузах ще за радянської доби, коли час комп’ютеризація школи не передбачалася. Тоді у вищих навчальних закладах педагогічного спрямування не вивчалися й можливості інформаційних технологій, на відміну від сучасних закладів для майбутніх педагогів. Зараз професійна підготовка у вузах, відповідно до чинного законодавства, базується на раціональному поєднанні таких різноманітних форм організації навчально-виховного процесу, як навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка і контрольні заходи, що знаходять своє відображення в навчальних планах [3]. Дидактичні матеріали розробляються фахівцями закладів під власні спецкурси. Але це стосується майбутніх педагогів, які будуть працювати завтра. А проблема активного використання комп’ютерних технологій постала вже сьогодні. Тому сьогодні доречно зосередити увагу закладів післядипломної освіти на формуванні інформаційно-комунікативної компетентності учителів, яким потрібно вже зараз здійснювати навчальний процес, застосовуючи мультимедійні проєктори, інтерактивні комп’ютерні програми, що супроводжують

урок, вміти проводити віртуальні лабораторні заняття, працювати з електронними енциклопедіями та тестовими матеріалами.

Для того, щоб сучасний педагог умів використовувати електронні мультимедійні засоби навчання, важливо мотивувати їх до активного користування комп'ютерною технікою власноруч. Не секрет, що навчитися володіти технічними засобами лише теоретично неможливо. Тому вчитель має постійно працювати над удосконаленням практичних навичок роботи з мультимедійними засобами. Так, у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників варто організувати спеціальні курси, під час яких учителі навчатимуться готувати публікації, проектувати презентації, використовувати мережу Інтернет у навчальному процесі, здобудуть знання про прийоми роботи з різною комп'ютерною технікою та комп'ютерними програмами, а також ознайомляться з різноманітними методиками використання комп'ютерних технологій під час проведення уроків. Також в інституті післядипломної освіти педагоги можуть отримати знання про використання Інтернет-ресурсів під час здійснення своєї професійної діяльності, відомості про дидактичні можливості мережі Інтернет, набути вмінь ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання, ознайомитися з можливостями технологій Веб 2.0 для комунікації з учнями, батьками, колегами. Отже, робота в межах спецкурсу сприятиме набуттю педагогічними працівниками не лише практичних навичок, а й теоретичних знань, зокрема про те, що інформаційні технології значно підвищують ефективність самоосвіти, бо за допомогою інформації, записаної у цифровому вигляді, легко організувати автоматичний пошук необхідних даних, а це, у свою чергу, дає змогу економити велику кількість часу, якого вчитель зазвичай немає.

У межах спецкурсу педагоги можуть також ознайомитися з поняттям “інформаційна технологія”, під якою розуміють сукупність процесів збору, передачі, обробки, збереження та доведення інформації до користувачів за допомогою сучасних засобів, найчастіше – комп'ютерних.

Кожен сучасний учитель має знати, що в навчальному процесі лише незначна частина інформації використовується індивідом безпосередньо в тому вигляді, у якому вона надходить ззовні або виробляється всередині педагогічної системи. Більша частина інформації підлягає збору, переробці, передачі користувачам. “Інформаційна технологія – це, по-перше, сукупність процесів руху і переробки інформації; по-друге, – описи цих процесів”, – переконаний Д. Рупняк [4].

Спецкурс також надасть можливість педагогу здійснювати навчальні дії в комп'ютерному середовищі, у якому функції пред'явлення інформації бере на себе комп'ютерна програма. Така діяльність спонукатиме педагога до оволодіння навичками роботи з програмами, бо будь-яка комп'ютерна програма навчального призначення буде працювати лише за умови виконання деяких дій. Зокрема, для пошуку необхідної інформації, треба здійснити ряд операцій, які потребують спеціальних знань, умінь та навичок. Отже, лише власний досвід роботи з певним програмним продуктом надасть можливість учителю пізнати всі можливості будь-якої програми.

На курсах підвищення кваліфікації в межах спецкурсу треба також організувати роботу з використанням різних мультимедійних інтерактивних засобів

навчання, бо вони забезпечують формування комп'ютерної грамотності; забезпечувати розвиток навичок застосування технічних та мультимедійних засобів навчання в процесі професійної підготовки; інформативність освітнього процесу; індивідуалізацію та диференціацію навчання; підвищення навчальної та професійної мотивації; умови розвитку самостійності в прийнятті рішень; оперативність і об'єктивність оцінки рівня своєї підготовки; самоконтроль і самокорекцію навчальної діяльності, можливість самодіагностики, самопідготовки і самореалізації, тобто підтримання процесів самоорганізації педагогів тощо.

Зміст такого спецкурсу треба будувати так, щоб розвивалася інформаційна культура вчителя, який не лише знає про можливості комп'ютера, а й активно використовує його під час проведення уроків, а також здатний до різних видів роботи з інформацією. Варто до змісту включати й матеріал про те, що в педагогічній літературі виділяють чотири напрями використання інформаційних технологій в освіті, серед них: комп'ютер як засіб контролю знань; лабораторний практикум з використанням комп'ютерного моделювання; мультимедіа-технологія як ілюстративний засіб під час пояснення нового матеріалу; персональний комп'ютер як засіб самоосвіти. Зважаючи на ці напрями, педагогу буде корисною інформація про те, як правильно поставити мету та завдання уроку з використанням комп'ютера, оскільки їх визначає й сам предмет, на якому використовується техніка, наприклад, на уроках образотворчого мистецтва використовуються набагато складніші програмні продукти, ніж на математиці, тому й завдання будуть складніші.

Отже, робота по спецкурсу дасть змогу педагогічному працівникові набути теоретичних знань про можливості використання інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи, а також розвинути практичні навички роботи з комп'ютерною технікою.

Разом з тим у систему підвищення кваліфікації варто запроваджувати окремі лекційно-практичні заняття для учителів різних спеціальностей, на яких би розкривалися можливості інформаційних технологій, подавалися відомості про специфіку навчальних дій із комп'ютерними інструментами, про переваги інноваційного процесу навчання школярів з використанням комп'ютера над традиційним, розвивалися елементарні навички роботи на комп'ютері.

Такі заняття мають мотивувати вчителів до роботи з інформаційними технологіями особливо тих, у кого відсутні навички роботи на комп'ютері, а також розпочати роботу в напрямі формування інформаційної грамотності педагога, під якою ми розуміємо знання, пов'язані з використанням комп'ютерної техніки у навчальному процесі, а також уміння та навички роботи з такою технікою та комп'ютерними програмами.

Таким чином, курсовий період, у межах якого подаються знання, формуються вміння та навички використовувати комп'ютер у школі, сприяє також розвитку інформаційно компетентного вчителя, бо лише компетентний педагог може озброїти учнів сучасними засобами і технологіями роботи. Отже, сьогодні інститути післядипломної освіти мають набути особливого значення у розвитку знань про можливості комп'ютерної техніки.

Висновки. Все вищезазначене дає можливість зробити висновки про те, що в системі післядипломної освіти педагогічних кадрів важливо організовувати роботу з підготовки вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітнього навчального закладу, бо саме ця система на сьогодні здатна подати вчителям знання про прийоми роботи з різною комп'ютерною технікою та програмним забезпеченням, а також познайомити з різними методиками застосування комп'ютера в школі.

Межі статті не дають можливості розкрити всі аспекти порушеної проблеми, тому подальші дослідження слід проводити за напрямками формування інформативно-комунікаційної компетентності педагога, розвитку в учителя інформаційної культури, розкриття основних форм організації діяльності учителів у системі післядипломної освіти щодо розвитку в них навичок роботи з комп'ютерною технікою.

Література

1. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект / О.І. Гура. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.
2. Кремень В.Г. Інформаційно-телекомунікаційні технології в освіті й формування інформаційного суспільства / В.Г. Кремень // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : збірник наукових праць. – Львів : ЛДУ БЖД, 2006. – Вип. 1. – С. 3–6.
3. Репьев Ю.Г. Интерактивное самообучение : [монография] / Ю.Г. Репьев. – М. : Логос, 2004. – 248 с.
4. Рупняк Д. Інформаційні технології у вищих навчальних закладах / Д. Рупняк, В. Юзевич // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 91–98.

НКУЛОЧКІНА О.В.

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У МІЖКУРСОВИЙ ПЕРІОД

Важливою складовою навчально-методичного забезпечення розвитку інформаційної компетентності вчителів початкових класів у міжкурсовий період поряд з індивідуальною формою самоосвіти є семінар-практикум “Сучасні підходи до розвитку інформаційної компетентності вчителів початкових класів”.

Мета статті – визначити основні напрями розвитку інформаційної компетентності вчителів початкових класів у міжкурсовий період підвищення кваліфікації.

Компетентнісний підхід у визначенні цілей та змісту освіти не є новим. Орієнтація на засвоєння вмінь, а також узагальнених способів діяльності особистості була провідною в працях В.В. Давидова [1–2], І.Я. Лернера [3], М.М. Скаткіна [4–5] та їх послідовників.

У зв'язку із цим нами було розроблено і впроваджено в НВК “дитячий садок-школа” № 9 м. Енергодара Запорізької області семінар-практикум. Серед основних завдань семінару: ознайомлення учасників із сучасними теоретичними підходами до проблеми розвитку інформаційної компетентності педагогів у світовій науці й практиці; аналіз оновленого змісту й програмно-методичного

забезпечення освітнього процесу в початковій школі; встановлення доцільного співвідношення між інноваційними та традиційними формами й методами навчання в 1–4 класах та ін.

Мета й завдання семінару визначили його обсяг, форму та логіку проведення. У роботі було задіяно 23 педагоги дошкільної та початкової ланок освіти.

Перше заняття було присвячено обговоренню теоретичних основ проблеми розвитку інформаційної компетентності педагогів, актуальності застосування інформаційно-комунікаційних технологій у початковій освіті. Форма роботи – круглий стіл. Питання, запропоновані для обговорення:

1. Що таке інформаційна компетентність учителя початкових класів?

2. Які можливості застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі?

3. Які форми й методи організації процесу навчання в початкових класах сприятимуть підвищенню якості освіти молодших школярів?

Наприкінці першого заняття педагогам було запропоновано відповісти на запитання щодо важливості розвитку їх інформаційної компетентності, а також аналізу ключових дефініцій: інформаційне суспільство, інформаційний простір, інформаційна діяльність, навчально-інформаційні вміння й навички учнів молодшого шкільного віку.

У процесі обговорення й аналізу усних і письмових відповідей на запитання виявлено, що:

– 22% педагогів дошкільної та початкової ланок освіти не мали уявлення про сутність і структуру інформаційної компетентності, вважали зайвим у роботі цікавитись цією проблемою;

– 29% учителів упевнені, що володіють потрібними для роботи навчально-інформаційними вміннями, навичками та професійно важливими якостями, вважають інформаційну компетентність новомодним утворенням, хоча активно (на їх думку) використовують на уроках засоби сучасних інформаційно-комунікаційних технологій;

– 49% учасників семінару виявили зацікавлення означеною проблемою, бажання визначити рівень своєї інформаційної компетентності й підвищувати його.

Переважає більшість учителів, які брали участь у роботі семінару, зазначили, що неможливо самостійно досягти високого рівня інформаційної компетентності через відсутність необхідного технічного й навчально-методичного забезпечення, брак часу, перевантаженість педагогів початкової ланки освіти додатковою роботою тощо.

Отже, під час першого заняття педагоги поглибили свої знання щодо теоретичних основ розвитку інформаційної компетентності особистості, переважна більшість усвідомила необхідність змін у своїй роботі, пов'язаних із застосуванням сучасних ІКТ-технологій.

Інші чотири практичних заняття були спрямовані на формування й розвиток професійно-змістових компетенцій учителів з використанням технологій парного та колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань тощо.

Останнє шосте заняття було підсумковим і проводилось у формі ділової гри “Я – повноправний громадянин інформаційного суспільства” (за методом групової генерації ідей). Учасники семінару працювали в трьох групах (формування груп – випадковий вибір): “Позитив”, “Негатив”, “Перспектива”.

Проблема, запропонована для вирішення в групах: “Як досягти відповідності системи початкової освіти сучасним вимогам інформаційного суспільства”?

Завдання групи “Позитив” – пошук й обґрунтування актуальних і перспективних напрямів вирішення проблеми, що розглядається. Група “Негатив” – критичні зауваження, визначення перешкод у її втіленні. Нейтральна роль у цій грі належала групі “Перспектива”. Їх завдання – відбір ідей, які можна втілити в процесі практичної роботи в дошкільній ланці освіти та початковій школі.

Обговорення проблеми проходило традиційно трьома етапами: 1) робота в групах, відбір найбільш актуальних пропозицій (до 15 хвилин); 2) міжгрупова дискусія (до 15 хвилин); 3) підбиття підсумків (до 20 хвилин).

На першому етапі було використано метод незакінчених речень. Усі групи згідно із концепцією гри намагалися підготувати пропозиції щодо обговорення проблем інформаційного суспільства й продовжити речення:

1. Інформаційне суспільство – це...
2. Головною умовою благополуччя людини в інформаційному суспільстві є...
3. Розвиток інформаційного суспільства спричиняє позитивні (негативні) зміни в...
4. Інформаційне суспільство, з одного боку, сприяє..., а з іншого – відкриває можливості для...
5. Для досягнення відповідності початкової освіти сучасним вимогам інформаційного суспільства необхідно...

Другий етап передбачав міжгрупову дискусію, результатом якої був відбір конструктивних пропозицій щодо розвитку початкової освіти, спрямованої на досягнення нового рівня інтелектуального й духовного розвитку молодшого школяра в сучасному інформаційному суспільстві.

Закінчувався семінар обговоренням результатів (третій етап). На думку слухачів, участь у його роботі сприяла розвитку мотиваційної та рефлексивної сфери, набуттю комплексу професійно-змістових компетенцій, усвідомленню завдань і напрямів розвитку їх інформаційної компетентності, збагаченню арсеналу методів і прийомів навчання молодших школярів.

Наводимо результати семінару-практикуму:

- 52% учасників семінару упевнені, що будуть підвищувати рівень своєї інформаційної компетентності через дистанційну форму навчання й самоосвіту;
- 43% вчителів визначили знання й практичні навички, набуті в ході семінару як принципово нові;
- 78% педагогів зазначили, що в ході семінару позитивно переоцінили значення інформаційно-комунікаційних технологій і можливості їх застосування в початковій школі.

Критерії ефективності роботи семінару: готовність учителів початкових класів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі; наявність у педагогів потреби в набутті нових знань, умінь, створення передумов

до здійснення саморозвитку та самоосвіти; оволодіння культурою взаємодії з інформаційним суспільством; атмосфера пізнавального комфорту (орієнтація на реальні інформаційні потреби учасників семінару, актуальний рівень їх готовності до інформаційної діяльності; уміння адекватно оцінювати себе й інших).

Отже, результати семінару-практикуму засвідчили взаємозв'язок і взаємозумовленість зростання обсягу та джерел інформації в освітньому процесі школи I ступеня й недостатнім рівнем інформаційної компетентності вчителів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів; зростанням особистих і професійних потреб учителів початкової ланки освіти в розвитку інформаційної компетентності та недостатньою науково-методичною розробкою цієї проблеми в сучасній післядипломній освіті.

З метою з'ясування ефективності семінару та суб'єктивної оцінки з боку його учасників ми застосували метод аналізу вчительських творів. Наводимо найбільш характерні для учасників семінару фрагменти письмових висловлювань педагогів:

“До початку семінару я не відчувала особливої потреби в розвитку своєї інформаційної компетентності, вважала це зайвим у практичній діяльності вчителя початкових класів. У процесі роботи відчула особистісне зростання, підвищення свого професійного рівня, усвідомила, скільки ще не знаю і не вмію. Безумовно, буду працювати над собою” (Марина Валентинівна).

“Свою участь у роботі семінару-практикуму вважала насильством з боку керівництва. З часом зрозуміла свою неправоту. Багато чого навчилась, відчуваю потребу в подальшому професійному спілкуванні. Вдячна викладачам Інституту післядипломної освіти за допомогу в розкритті моїх потенційних можливостей” (Валентина Олексіївна).

“Виваженою пропорцією вважаю кількість і зміст лекційних і практичних занять. Добре, що на практичних заняттях відбувалося закріплення одержаних теоретичних знань. Багато чого навчилась. Відчуваю потребу в самовдосконаленні. Обов'язково спробую навчання за дистанційною формою” (Ганна Іллівна).

“Вразила кількість нових педагогічних програмних засобів, створених за останні роки для початкової школи. Особистим досягненням вважаю те, що навчилась користуватися деякими з них. Розумію, як далеко сягнула сучасна наука, і як я від неї відстала. Думаю, що в мене ще є час надолужити втрачене” (Оксана Володимирівна).

“Найбільш цікавими на семінарі для мене виявилися колективні форми роботи, не пов'язані із застосуванням комп'ютера. На жаль, вважаю, що навряд чи зможу обігнати за рівнем інформаційної компетентності моїх онуків, але завдяки участі в роботі семінару, безперечно, буду краще розуміти їх та своїх учнів” (Олена Іванівна).

Висновки. У своєму дослідженні ми виходили з того, що ефективність розвитку інформаційної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти забезпечуватиметься завдяки цілеспрямованому формуванню спеціальних професійно-змістових компетенцій, інформаційних умінь і навичок. Щоб досягти цієї мети, педагогам рекомендували в подальшій самоосвітній діяльності після завершення роботи семінару скласти індивідуальну освітню програму залежно від базового рівня розвитку інформаційної компетентно-

сті й послідовно її виконувати. 70% учасників погодились здійснювати самоосвіту за такою формою.

Ця робота триває й сьогодні: у режимі електронної пошти, а також у стаціонарній формі всім бажаючим за попереднім запитом надаються індивідуальні консультації фахівців інституту післядипломної освіти з різних напрямів, здійснюється моніторинг успіхів і планування подальшої програми самовдосконалення.

Література

1. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности : доклад на методическом семинаре Московского психологического общества 22 декабря 1997 г. [Электронный ресурс] / В.В. Давыдов. – Режим доступа : www.experiment.lv/rus/biblio/davidov_last/noviy_podhod.htm.
2. Давыдов В.В. Учебная деятельность : состояние и проблемы исследования / В.В. Давыдов // Вопросы психологи. – 1991. – № 6. – С. 5–14.
3. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / Исаак Яковлевич Лернер. – М. : Знание, 1980. – 86 с.
4. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / Михаил Николаевич Скаткин. – М. : Педагогика, 1985. – 95 с.
5. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. Проблемы и суждения / Михаил Николаевич Скаткин. – М. : Педагогика, 1971. – 206 с.

НУЖНА Т.В.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ КУРСУ “БІОХІМІЯ”

Актуальним завданням реформування освіти є забезпечення сучасного рівня загальнонаукової й професійної підготовки фахівців, які володіють системою знань, вміють мислити цілісно, системно, логічно, проблемно тощо; здатні до поєднання теоретичного та емпіричного, логічного й інтуїтивного мислення.

Відомо, що для формування ефективного мислення недостатньо інформаційно-репродуктивної діяльності, яка не забезпечує його творчого використання. На сучасному етапі розвитку суспільства одним з головних методологічних напрямів стає системний підхід. Системний тип освітньої діяльності продукує нові пізнавальні можливості, підвищує творчий потенціал суб'єкта навчального процесу.

Метою статті є аналіз можливості використання системного підходу як методологічної основи викладання курсу “Біохімія” студентам вищих навчальних закладів технологічного профілю.

Теоретичні положення та доцільність використання системного підходу в педагогічній науці досліджували С.У. Гончаренко, Ю.К. Бабанський, Б.П. Беспалько, А.П. Беляєва, І.В. Блауберг, Б.С. Гершунський, В.І. Загвязинський, В.С. Лутай, В.Н. Кан-Калик, Н.В. Кузьміна, В.П. Кузьмін, І.П. Підласий, В.А. Сластенін, В.В. Семиченко, А.Н. Сохор, Т.А. Ільїна [1; 2].

Системний підхід до дослідження будь-якого об'єкта дає можливість виявити взаємозв'язок, взаємний вплив його складових, прогнозувати його функціонування в тих чи інших умовах. Саме тому системний підхід звертає на себе все більше уваги педагогів. Що ж розуміють під терміном “системний підхід” та в яких випадках є сенс його використовувати?

Система – слово грецького походження, яке означає “ціле, що складається з часток”. В іншому значенні – це порядок, що визначений планомірним правильним розташуванням часток у цілому, визначений взаємозв'язками часток. Термін “системний підхід” позначає групу методів, за допомогою яких об'єкт розглядається як сукупність компонентів, що взаємодіють. Необхідність системного підходу зумовлена ускладненням об'єктів, що вивчаються, потребою в інтеграції знань [3].

Найбільш типовим прикладом складної багаторівневої системи є живі організми, в яких одночасно відбуваються величезна кількість процесів, що пов'язані один з одним [4]. Наука, що вивчає хімічний склад живих організмів та перетворення, які в них відбуваються, – біологічна хімія. Перші біохімічні досліди та спостереження відбулися ще у ХІХ ст., але біохімія продовжує залишатися молодого наукою, що розвивається. Кількість питань, які залишаються без відповідей, є надзвичайно великою, зокрема, специфічна роль різних нуклеозидтрифосфатів, сенс існування множинних альтернативних і обхідних шляхів метаболізму, роль сірковмісних речовин. Навіть у такому, здавалося б, детально вивченому процесі, як гліколіз, до останнього часу залишаються неясними до кінця роль деяких ферментів і оборотність фосфоглицераткіназної реакції. Очевидно, що послідовність ферментативних реакцій у циклі трикарбонових кислот може змінюватися й шунтуватися. Такі зміни можуть мати адаптивне й компенсаторне значення. До кінця не вивчено, яким чином здатність ферментів до асоціації й залежність від оточення може суттєво впливати на кінетичні параметри й субстратну специфічність. Завжди залишаються сумніви, що ж у дійсності ми вимірюємо, визначаючи ферментативну активність *in vitro*.

Обговорення всіх цих питань залишається за рамками викладання біохімії.

Навчальний курс, як і підручник, повинні містити тільки беззаперечні факти й теорії. Студентам потрібно викладати струнку систему знань, що відображає дійсність [5].

Необхідною складовою систематизації курсу “Біологічна хімія” є його профілізація. Швидка зміна харчових технологій, вимоги споживачів до якості харчової продукції потребують високого рівня мотивації й розуміння затребуваності загальнохімічних та особисто біохімічних знань.

Під час систематизації курсу виникають дві сторони однієї проблеми. Фундаментальна природничо-наукова підготовка неможлива без викладання та засвоєння базових знань за всіма розділами. Вивчення цих розділів без розуміння їх важливості, необхідності не є основою для успішного засвоєння, а в подальшому перешкоджає професійній орієнтації, тобто профілізації курсу.

В цілому систематизація та відповідне структурування курсу “Біологічна хімія” для студентів вищих навчальних закладів, на наш погляд, повинні відбуватися за такими ознаками: а) за змістом; б) за типом занять; в) за формуванням майбутніх компетенцій.

В основі організації навчального процесу треба виокремити системність і послідовність, доступність, дохідливість, динамічність, фахову орієнтацію.

Ми вважаємо, що під час систематизації курсу за змістом треба, перш за все, виділити два основних розділи: “Статична біохімія” та “Динамічна біохі-

мія”. У розділі “Статична біохімія” для студентів напряму підготовки “харчові технології та інженерія” ключовими темами є: “Білки”, “Ліпіди”, “Вуглеводи”, “Ферменти”. У розділі “Динамічна біохімія” треба виділити ключові теми: “Основні уявлення про обмін білків”, “Основні уявлення про обмін ліпідів”, “Основні уявлення про обмін вуглеводів”, “Вітаміни”, “Взаємозв’язок обміну речовин. Регуляція обміну”.

Вивчення студентами кожної теми відбувається на аудиторних заняттях, а також у процесі самостійної роботи. Наш досвід систематизації курсу приводить до висновку про необхідність чіткого поділу матеріалу на інваріантний, що повинен бути засвоєним обов’язково кожним студентом на аудиторних заняттях, та варіативний. Варіативна складова кожної теми може бути обрана індивідуально з урахуванням особистої зацікавленості студентом. На наш погляд, варіативну складову доцільно сконцентрувати в процесі організації самостійної роботи студентів. Саме цей вид діяльності в першу чергу має бути індивідуалізованим, особистісно зорієнтованим. У дидактиці вищої школи формування самостійної пізнавальної діяльності вважається основним напрямом розвитку креативних творчих здібностей майбутніх фахівців. Відомо, що орієнтація на репродуктивну діяльність, на запам’ятовування певних фактів не викликає особливої активності та творчості у студентів, не формує цілеспрямовано пізнавальну самостійність, мало сприяє розвитку мислення. Пізнавальна самостійність лишається на рівні відтворення. Більшість авторів пов’язує проблему з недоліками в процесі виховання спроможності мислити самостійно, тому організація самостійної роботи студентів потребує особливої уваги.

Пояснимо це на прикладах. Ми вважаємо, що під час вивчення теми “Білки” на лекціях обов’язково треба надати визначення цього класу речовин та розглянути такі питання:

1. Амінокислоти як структурна основа білків. Біологічна класифікація амінокислот, класифікація амінокислот за будовою радикалу.
2. Будова білкової молекули: первинна, вторинна, третинна, четвертинна структура.
3. Властивості білків: амфотерність, поняття про ізоелектричний стан, ізоелектричне становище, розчинність, реакції осаджування, поняття про денатурацію та ренатурацію.
4. Біологічні функції білків.
5. Класифікація білків за формою молекули, за будовою.

На практичних заняттях доцільно розібрати на прикладах можливість набуття індивідуальної полярності або зарядженості поліпептиду (тетрапептиду) залежно від амінокислотного складу, пояснити, що така індивідуальність складу зумовлює індивідуальність властивостей білків.

На лабораторних роботах теоретичні знання треба закріпити проведенням експериментальних лабораторних досліджень. Наш досвід доводить, що обов’язковими можуть бути лабораторні роботи: “Кольорові реакції на білки”, “Реакції осаджування білків”, “Визначення ізоелектричної точки білків”, “Будова нуклеопротейдів дріжджів. Властивості глікопротеїдів і визначення їх вуглеводного компоненту”.

Для самостійної роботи за темою “Білки” ми пропонуємо студентам вибрати окремих представників простих або складних білків: альбуміни, глобуліни, гістони, протаміни, глютеліни, нуклеопротейди, глюкопротейди, металопротейди, ліпопротейди та інші; охарактеризувати детальніше їх будову, особливості, наявність в об’єктах живої природи. Результати самостійної роботи студенти узагальнюють у вигляді реферату.

За темою “Ферменти” на лекціях, на наш погляд, доцільно розглянути визначення, будову простих та складних ферментів, механізм їх дії, одиниці виміру активності, властивості, класифікацію.

На лабораторних заняттях відповідно проводяться роботи: “Специфічність та термолабільність ферментів”, “Вивчення дії ферментів”, “Вплив активаторів та інгібіторів на активність ферментів”, “Оксидоредуктази рослинного походження”.

Для самостійної роботи за темою “Ферменти” ми пропонуємо студентам завдання за майбутнім професійним фахом, наприклад: “Використання ферментативного каталізу в хлібопекарському виробництві”, “Використання ферментативного каталізу в м’ясному виробництві”, “Використання ферментативного каталізу у виробництві вина та соків”, “Використання ферментативного каталізу в олієжировому виробництві”, “Використання ферментативного каталізу у виробництві солоду й пива” та інші.

В розділі “Динамічна біохімія” принципи систематизації та структурування матеріалу мають свої особливості.

Динамічна біохімія досліджує всі процеси обміну речовин у здоровому організмі. Вона вивчає механізми перетворення речовин з моменту їх надходження в організм до утворення кінцевих продуктів. Динамічна біохімія вивчає також можливості впливу на обмін речовин за допомогою лікарських препаратів та харчових продуктів. Треба відзначити, що організувати лабораторні експериментальні дослідження за темами цього розділу значно складніше внаслідок специфічності розділу. Отже, аудиторне вивчення розділу відбувається на лекціях та семінарських заняттях.

На лекціях за темою “Основні уявлення про обмін білків в організмі людини” слід розглянути: перетравлення білків у шлунково-кишковому тракті, утворення в кишечнику отруйних продуктів розпаду білків і їхнє знешкодження, катаболізм білків і амінокислот у тканинах, процеси знешкодження амоніаку.

На лекціях за темою “Основні уявлення про обмін ліпідів в організмі людини” ми розглядаємо такі питання: перетравлення та всмоктування ліпідів в організмі людини, обмін ліпідів у тканинах.

На лекціях за темою “Основні уявлення про обмін вуглеводів в організмі людини” підлягають висвітленню процеси: розщеплення в шлунково-кишковому тракті полісахаридів і дисахаридів їжі до моносахаридів, всмоктування моносахаридів у кров, синтез і розпад глікогену в тканинах, анаеробне окиснення глюкози, аеробне окиснення, цикл трикарбонових кислот.

Ми вважаємо доцільним проведення студентами таких лабораторних досліджень: “Перетравлення жиру ліпазою підшлункового соку”, “Обмін вуглеводів. Якісна проба на молочну кислоту”.

Різноманітність, складність та багатогранність реакцій, що відбуваються в організмі людини, приводять до висновку про необхідність ретельного обговорення цих питань на семінарських заняттях, на яких викладач зі студентами розглядає основні біохімічні реакції, що відбуваються в процесі утилізації білків, жирів та вуглеводів в організмі людини й характеристику ферментів, що каналізують ці перетворення. На особливу увагу заслуговують шляхи регуляції обміну речовин та енергії.

Для самостійної роботи за розділом “Динамічна біохімія” ми пропонуємо студентам такі варіативні завдання: охарактеризувати ферменти, що беруть участь у травленні білків в організмі людини, охарактеризувати процеси переамінування на прикладі амінокислот з гідрофобними радикалами, описати процес знешкодження отруйних речовин у печінці, охарактеризувати ферменти, що беруть участь у травленні ліпідів в організмі людини, розрахувати енергетичний ефект β -окиснення на прикладі стеаринової кислоти, навести шляхи регуляції вмісту цукру у крові людини, описати види бродіння, що лежать в основі виробництва молочнокислих продуктів, описати види бродіння, що лежать в основі виробництва хліба та хлібобулочних виробів охарактеризувати види бродіння, що лежать в основі виробництва вина, охарактеризувати види бродіння, що лежать в основі виробництва чаю.

Тобто процес викладання курсу є структурованим так, що студенти мають можливості для засвоєння обов’язкової нормативної частини та вдосконалення знань, вмінь та навичок при виконанні варіативних самостійних завдань.

Ми розглянули можливість структурування курсу “Біохімія” за замістом та типом занять. Вдосконалення та формування яких компетенцій ми зможемо при цьому забезпечити? При розгляданні цього питання ми керувалися державними офіційними освітянськими документами, розробленими для системи загальної середньої освіти, де серед основних груп компетентностей названо: соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку й самоосвіти, продуктивної творчої діяльності. При цьому ми пам’ятали, що у вищій професійній школі необхідно формувати, крім того, професійну компетентність.

Ми вважаємо, що при наведеній систематизації курсу соціальна компетентність буде вдосконалюватися завдяки необхідності самостійного вибору багатьох завдань, раціонального шляху їх вирішення та проведення експериментальних досліджень. Полікультурна компетентність, на наш погляд, буде вдосконалюватися завдяки використанню історичних, біографічних відомостей з біологічної хімії, виявленню зв’язку з іншими природничо-науковими та професійно орієнтованими дисциплінами, виявленню значення цього курсу для розвитку харчових технологій для задоволення потреб людства. Вдосконалення комунікативної компетентності гарантовано завдяки розвитку всіх видів мовлення на аудиторних та позааудиторних заняттях, що запропоновані. Інформаційна компетентність забезпечується стимулюванням звернення до всіх традиційних і нових джерел інформації, необхідністю її аналізувати та формалізувати. Компетентність самоосвіти та саморозвитку забезпечується розвитком організаційних вмінь та навичок, вдосконаленням дослідницької роботи в процесі вивчення систематизованого курсу “Біологічна хімія”. Залучення студентів до

самостійної науково-дослідної роботи й виконання творчих завдань, збільшення питомої ваги позааудиторної роботи з біологічної хімії, яке ми пропонуємо, забезпечить удосконалення продуктивної творчої діяльності.

При структуруванні курсу ми приділяли велике значення його професійній орієнтованості з метою формування відповідної компетентності. У кожній темі кожного розділу наведено інформацію та завдання класичного фундаментального біохімічного наповнення паралельно з професійно орієнтованим матеріалом.

Отже, процес викладання курсу структурований так, що студенти мають можливості для засвоєння обов'язкової нормативної фундаментальної частини та вдосконалення знань, вмінь і навичок при виконанні варіативних самостійних завдань, які в більшості випадків мають професійну орієнтованість.

Висновки. У статті подано аналіз можливості використання системного підходу як методологічної основи викладання курсу "Біохімія" студентам вищих навчальних закладів технологічного профілю з урахуванням необхідності забезпечення поєднання фундаментальності з профілізацією, можливості вибору завдань для самостійної роботи зі збереженням нормативної складової, розподілу матеріалу для аудиторної та позааудиторної роботи.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 367 с.
2. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 272 с.
3. Всесвятский Б.В. Системный подход к биологическому образованию в средней школе: кн. для учителя / Б.В. Всесвятский. – М. : Просвещение, 1985. – 143 с.
4. Фролов И.Т. Жизнь и ее познание / И.Т. Фролов. – М. : Мысль, 1981. – 266 с.
5. Нужна Т.В. Біологічні хімія / Т.В. Нужна, Р.С. Мітченко, Ю.О. Лесишина. – Донецьк, 2008. – 188 с.

ОРЕЛ-ХАЛІК Ю.В.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ НАУКОВОГО ТА ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ПІДХОДІВ ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАВООХОРОНЦІВ

Реформа органів внутрішніх справ конче потребує здійснення підготовки правоохоронців нової генерації, основу світогляду яких становитимуть загальнолюдські цінності, принципи гуманізму й демократизму, усвідомлення свободи людини як найважливішої цінності суспільства. У зв'язку із цим до пріоритетних напрямів підготовки майбутніх правоохоронців, крім набуття ними фахових знань і вмінь, належить розвиток загальної культури майбутніх фахівців, одним із центральних компонентів якої є естетичний смак, що виступає своєрідним регулятором естетичного ставлення до дійсності та обраної професії.

Естетичний смак особистості є інтегрованим показником її свідомості. Він набуває фахової орієнтації тільки під час професійного становлення особистості. Методологічною основою формування естетичного смаку є естетика, що являє собою систему законів та категорій, які відображають історично зумовлену практику освоєння й перетворення реальності за законами краси (гармонії та міри) і

вивчають два взаємопов'язаних кола явищ: сферу естетичного (як специфічного прояву ціннісного ставлення до світу) і діяльнісну сферу людини [1, с. 97]. Сфера естетичного освоєння дійсності охоплює ще й побут, соціальне життя, культуру, складовою якої є естетичний смак, а також професійну діяльність особистості.

Узагальнений аналіз сучасної філософської, психолого-педагогічної, естетичної літератури, а також багаторічний досвід роботи в юридичному ВНЗ свідчать про те, що підготовка майбутніх правоохоронців, а саме формування їх естетичного смаку, вимагає вдосконалення цієї системи. Ефективне вирішення зазначеної проблеми можливе за дотримання *організаційно-педагогічних умов, що сприяють* формуванню мотиву до виконання професійної діяльності з орієнтацією на естетичний смак, розвитку професійно-естетичного тезаурусу, усвідомлення значущості естетичного смаку та його практичної реалізації у фаховій діяльності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати одну з організаційно-педагогічних умов формування естетичного смаку майбутніх працівників МВС України, а саме забезпечення взаємодії наукового та художньо-естетичного підходів до фахової підготовки правоохоронців.

В умовах сьогодення вища школа потребує концептуально нової сучасної розробки підходів до процесу формування майбутніх фахівців і створення умов для ефективного розвитку як професійних умінь та навичок, так і високого рівня загальної культури.

Для забезпечення *взаємодії наукового та художньо-естетичного підходів до фахової підготовки правоохоронців* було опрацьовано наукові джерела й узагальнено існуючі підходи, які визначають сутність цього процесу. Поєднання зазначених підходів дало змогу розглядати формування естетичного смаку як зумовлене впливом мистецтва зростання рівня художньої та морально-естетичної культури професіонала, сформованості його естетичного смаку й художніх здібностей, естетичного досвіду та естетичного ставлення до навколишнього світу, процесу й результатів своєї професійної діяльності.

Однак, як свідчить практика, у процесі фахової підготовки майбутніх правоохоронців ще зберігається науково-інформативний підхід до навчання, що негативно впливає на розвиток естетичної складової студентів.

Здобуття знань – це не просте предметне накопичення фактів, відокремлене від людини. Це продукт духовної діяльності, який органічно включає в себе живе, людське і, відповідно, невіддільне від людини. Кожна особистість має свій власний внутрішній світ, до якого належать певні соціальні й естетичні цінності, уявлення та вподобання. Як стверджує Л. Левчук, формування майбутнього фахівця є саме по собі унікальним процесом, адже на нього впливає “певний комплекс культурних цінностей і духовних орієнтацій. Отже, створюється унікальність умов формування кожної людини, й естетичний смак при цьому стає не тільки інструментом творення такої унікальності, а й засобом її об'єктивації, суспільного самоствердження” [2, с. 55].

Поєднання науки й мистецтва в процесі підготовки правоохоронця гармонізує розвиток майбутнього фахівця, що виявляється у відчутті задоволення від процесу та результатів художньо-естетичної діяльності, зумовлює в нього, у свою чергу, прагнення до привнесення оригінального, естетичного начала у

свою професійну працю, здійснення її за законами краси. Художньо-естетичний підхід виявляється у професійній спрямованості й естетичній детермінованості змісту навчання. Це зумовлює необхідність посилення уваги до формування професійно значущих естетичних якостей (естетичних смаків, потреб, інтересів, ідеалів тощо) і художніх здібностей професіонала (“краси” слова, форми, кольору; образної уяви, емоційної чутливості тощо).

Розглядаючи сприймання художньо-естетичної інформації творів мистецтва, Г. Локарєва зазначає, що воно перебуває в тісній і прямій залежності від запасу знань, зокрема, загальнокультурного. При цьому вчена підкреслює, що “особливо це стосується художньо-естетичної інформації, оскільки без спеціальних знань сприйняття цього типу інформації неможливе. Водночас сприйняття пізнавальної, психологічної, інтелектуальної, морально-естетичної, особистісно-авторської інформації сприяє збагаченню тезаурусу особистості. Відбувається процес з двома взаємозумовленими сторонами: сприйняття визначається тезаурусом особистості, а тезаурус поповнюється у процесі сприйняття інформаційної системи твору” [3, с. 268]. Спираючись на думку дослідниці, вважаємо за необхідне для реалізації художньо-естетичного підходу до фахової підготовки акцентувати увагу на всебічності сприйняття інформації майбутніми правоохоронцями, зокрема, у самостійній роботі. Одним із засобів позитивної активізації пізнавальної діяльності, на нашу думку, може виступати естетичний смак як інтегрована категорія, що консолідує всі особистісні якості людини й охоплює різні сфери знань.

Сучасні дослідження проблеми взаємодії науки та мистецтва в процесі професійної підготовки спрямовані на пошук реальних можливостей одночасного включення в навчально-виховний процес ВНЗ двох форм пізнання – когнітивної та емоційної. Доповнення кожної навчальної дисципліни (як фахового, так і гуманітарного блоку) естетичним компонентом викликано необхідністю духовного розвитку майбутніх правоохоронців.

Художньо-естетичну спрямованість навчальної діяльності за обраним фахом ми розглядаємо як процес засвоєння певних знань, умінь і навичок під кутом зору краси; як аксіологічну діяльність, спрямовану на підвищення фахової компетентності майбутнього працівника МВС України. Необхідно розвивати навички студентів аналізувати отриману інформацію з позиції краси мислення (щодо її достовірності, актуальності тощо), уміння спостерігати (професійне спостереження), мовленнєві уміння й навички (повідомлення інформації, формулювання уточнювальних запитань, адекватне висловлювання думки). Під час сприйняття інформації правоохоронцем у його свідомості відбувається оцінка й аналіз, інтерпретація об’єктів сприйняття з позиції “краси”, формування висновків для відповідного реагування й подальшої професійної діяльності.

Отже, відбувається взаємодія різних способів пізнання дійсності, а саме: наукового та художньо-естетичного. Вважаємо, що такий підхід до фахової підготовки правоохоронців створить реальні умови для:

- 1) озброєння студентів системою знань, навичок і вмінь з естетики правоохоронної діяльності;
- 2) теоретичного осмислення естетичних норм і їхніх проявів у правоохоронній діяльності;

3) формування фахово значущих якостей та естетизації процесу судження (вміння бачити та розрізняти прекрасне в кожному явищі життя, зокрема, у фаховій діяльності);

4) активізації соціально-особистісних, фахових, моральних, інтелектуальних, загальнокультурних, естетичних і комунікативних потенцій майбутнього правоохоронця.

У процесі фахової підготовки працівників правоохоронних органів у вищих навчальних закладах МВС України формування естетичного смаку має сприяти вирішенню важливого завдання професійного та морально-естетичного розвитку майбутнього фахівця-правоохоронця, який здатен творчо вирішувати професійні завдання, що ставлять перед ним реалії сучасного життя. Отже, розглядаємо формування естетичного смаку як ланку єдиної комплексної системи підготовки студентів ВНЗ МВС України до виконання в майбутньому своїх професійних обов'язків.

Для досягнення фахової спрямованості процесу формування естетичного смаку в майбутніх правоохоронців необхідно зосередити увагу викладачів на впровадженні в практику роботи ВНЗ таких наукових положень:

– всебічність естетичного становлення на основі розуміння гармонії та міри, спрямованої на те, щоб у студентів разом із засвоєнням естетичних знань і навичок формувалися судження про фахову діяльність з погляду краси та гармонійності;

– комплексність впливу естетичних та фахово значущих факторів, зумовлена тим, що максимальної ефективності формування естетичного смаку можна досягнути лише за умови поєднання в навчально-виховному процесі викладання фахово та естетично спрямованого матеріалу у їх взаємозв'язку;

– зв'язок теорії з практичною діяльністю за майбутнім фахом, що сприятиме усвідомленню всіх теоретичних положень, засвоєних під час навчання; відпрацюванню навичок, необхідних для якісного виконання професійних обов'язків; формуванню естетичних суджень та відповідної поведінки в майбутній діяльності за фахом.

Висновки. Ґрунтовне засвоєння широкого кола професійних знань, знайомство з особливостями професійної культури правоохоронців різних країн світу, морально-естетичної складової фахової діяльності створить передумови для всебічного й гармонійного розвитку професіонала в подальшому, допомагатиме усвідомленню важливості обраної професії, переконанню в правильності вибору свого фаху. Реалії сьогодення свідчать, що свідоме ставлення до постійного професійного самовдосконалення, чітка орієнтація та самоуправління у професійно значущій інформації сприятимуть успішному здійсненню майбутньої професійної діяльності.

Література

1. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе / Г.П. Шевченко. – К. : Рад. школа, 1985. – 144 с.
2. Левчук Л.Т. Естетика / Л.Т. Левчук, В.І. Панченко, Д.Ю. Кучерюк. – К. : Вища шк., 2005. – 431 с.
3. Локарева Г.В. Художньо-естетична інформація в підготовці соціального педагога до професійного спілкування: теорія та практика : монографія / Г.В. Локарева. – Запоріжжя : ЗНУ, 2007. – 376 с.

4. Калашник Н.Г. Формування естетичної свідомості як одна з передумов виховання майбутнього юриста / Н.Г. Калашник, В.Л. Вертегел // Проблеми гуманітаризації, гуманізації освіти та впровадження новітніх педагогічних технологій в навчальних закладах МВС України (22 листопада 2002 р.). – Запоріжжя, 2002. – С. 31–33.

5. Зязюн І. Філософія педагогічної діяльності у професійній освіті / І. Зязюн // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти : зб. наук. пр. / ред. кол. І.А. Зязюн [та ін.]. – Л. : Сполом, 2002. – Вип. 8. – 384 с.

ПРИХОДЧЕНКО О.В.

ВИКЛАДАННЯ ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ “ІСТОРІЯ МЕДИЦИНИ” У ПРОФІЛЬНОМУ КЛАСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

XXI ст. назване століттям освіти. Перед сучасною педагогічною наукою та школою гостро стоїть питання докорінних реформ у сфері освіти, які спрямовані на всебічну підготовку підростаючого покоління, вивчення інтересів, можливостей дитини, її цілісний і гармонійний розвиток та особистісне зростання. Головна стратегічна лінія освітньої політики України – профілізація навчання. На це орієнтують нас Указ Президента України “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” від 4.07.2005 р., Програма розвитку освіти в Україні на 2005–2010 роки, Закон України “Про загальну середню освіту”, постанови Кабінету Міністрів України “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання” від 16.11.2000 р. № 717 та “Про затвердження Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти” від 14.01.2004 р. № 24 і визначає шляхи подальшого розвитку української освіти, її інтеграції в європейській освітній простір, а також створення умов для забезпечення доступу громадян до якісної освіти через впровадження кращих набутоків досвіду вітчизняних та зарубіжних методик, зокрема профільного навчання. Одним із його шляхів є орієнтація на медичний профіль. Актуалізує проблему той факт, що з кожним роком ускладнюється орієнтація школярів у численному колі професій, що пропонує сучасне суспільство. Серед них гідне місце має зайняти професія лікаря.

Проблемою профільного навчання займалися дослідники А. Алексюк, Н. Абашкіна, Є. Барбіна, В. Беспалько, І. Зязюн, В. Колінько, А. Лігоцький, Н. Нічкало, Л. Пуховська, Н. Сидорук, Б. Федоришин, Т. Яценко та інші. Проблемі профілізації старшокласників навіть присвячена дисертація Е.М. Павлютенкова “Формування мотивів вибору професії в учнів загальноосвітніх шкіл” [1].

Мета статті – розглянути проблему формування професійно значущих якостей майбутніх медиків, впровадження в навчально-виховний процес системи педагогічних впливів із цілеспрямованого формування й удосконалення відповідних якостей, значущих для професії медичного працівника. Щоб викликати зацікавленість, підвищити інтерес до такої благородної професії, як медичний працівник, до навчального плану в його варіативну частину вводиться елективний курс “Історія медицини”, з якого діти дізнаються, що з перших кроків розвитку людського суспільства медицина йде поруч. Спочатку це були з’ясування лікарських властивостей ряду рослин. Адже в період матріархату, особливо в країнах Давнього Сходу, люди користувалися переважно рослинною їжею. Саме цей пе-

ріод став підґрунтям для виникнення клінічної медицини: розробляються діагностичні прийоми, описуються симптоми перебігу хвороб та одужання.

Однак медицина набула статусу науки в сучасному розумінні цього слова в Давній Греції (Еллада). Філософ Цельс писав, що багато вчителів мудрості були також талановиті в медицині. Найславетніші з них – Піфагор, Емпедокл та Демокрит [1]. Найпершими лікарями, які були відомі історії медицини, були філософи Алкмеон (кінець VI – початок V ст. до н. е.) та Емпедокл (приблизно 490–430 роки до н. е.). Перший був учнем Піфагора, другий – сучасником Гіппократа. Якщо Алкмеон першим взяв під контроль безсмертя душі (псюхе) та почав розтинати з метою вивчення тіла людей, які померли, то Емпедокл першим увів у філософію поняття “елементи”, на яких базується все в навколишнім світі – земля, повітря, вода і вогонь, і які до того ж носять назви богів: вогонь – Зевс, земля – Гера, повітря – Андоней, вода – Нестис. Він при лікуванні впливав на організм не тільки ліками, але й психологічно; є автором поеми на медичну тему “Про природу суцього”. Медицина в Давній Греції вважалася високим мистецтвом, і, за висловом давніх греків, “гарний лікар подібний до богів”.

Окреме заняття може бути присвячене зачитуванню уривків з легенд, міфів, переказів про давніх медиків, їх зцілення людей. Так, у давньогрецькій міфології Асклепій, про якого ми вже згадували, – бог лікування та медичного мистецтва (Ескулап, за римською міфологією). Він не тільки лікував людей, а й міг повертати до життя тих, хто помер, чим дуже розгнівив громовержця Зевса, оскільки порушив закон, ним встановлений: страх відходу зі світу живих не повинен залишати людей. Розгніваний Зевс метнув блискавку і вразив Асклепія, заточивши у підземне царство. Звідти Асклепій час від часу виходив, перетворюючись на змію. У зображеннях дочки Асклепія Гігеї змія схиляється над чашою. Тому саме змія з чашею є символом медицини. У скульптурних зображеннях Асклепія змія обвиває його посох. Це символ мудрості в усіх народів. Звідси прислів'я: “Estote prudentes sient serpentes” – “Будь мудрий, як змія”. Гігея завжди супроводжувала свого батька. Від її імені й пішла назва розділу медицини – гігієна.

Щоб викликати інтерес до теми заняття, можна використати розгляд рисунків: із зображеннями Асклепія (із колекцій Музею Асклепія в Епідаврї) та його дочки Гігеї “Асклепій, обожнений лікар Давньої Греції, та його дочка Гігея”; “Хворі в очікуванні приписів Асклепія” (портик в Епідаврї); Панакеї – покровительки лікарського мистецтва (до речі, від імені богині пішла назва універсального засобу від хвороб – панацея); орнаменту античної вази, на якому художньо зображені заходи догляду за тілом – обливання, розтирання, масаж; жертвенної мармурової плити, що ілюструє випадок флебіту (запалення вен гомілки) (Афіни. Національний музей); плити з Опороса “Асклепій лікує хворого” (Афіни. Національний музей); ятреїї (домашні лікарні). “Хворі дякують лікарю”; Олександрійських хірургічних інструментів. Крім Музею Асклепія в Епідаврї, у VI–IV ст. до н. е. в Трищі (Фессалія), Епідаврї (Пелопонес) та на острові Кос були споруджені перші святилища на його честь – асклерійони. З'являються перші домашні лікарні – ятреїї, спеціально обладнані приміщення для лікування – нозокомейон. До V ст. до н. е. Належать так звані закони 12 таблиць, що містили також постанови санітарного характеру. Скульптори, архітектори вдавалися до

зображень античних цілителів, про них писали твори їх сучасники. Так, історик Фулідид описав одну з найбільших епідемій чуми в Афінах в часи Пелопонеської війни між Афінами та Спартою (431–404 рр. до н. е.). У знаменитій “Одісеї” Гомера описана Троянська війна (1193–1184 рр. до н. е.). А там, де війна, потрібна зазвичай допомога лікарів. Їх Гомером оспівано і в знаменитій “Ілліаді”. Розповідь іде про синів Асклепія – Махаона та Подалирія. Скульптори Фідій та Пракситель у своїх творіннях показали красу людського тіла та культ здоров’я. Ще один син Асклепія Подалирій, згідно з переказами, подарував світу родовідну гілку, від якої походить знаменитий Гіппократ. Існує думка, що він є лікарем у вісімнадцятому поколінні (за легендою, його батько Гераклід – лікар, мати Фенатера – теж). Відомостей про Гіппократа дуже мало, та й ті овіяні легендами. Щоб краще запам’яталася розповідь про нього, можна запропонувати для розгляду його портрет, записати в зошит роки його життя – 460–377 рр. до н. е. Крім улюбленої галузі наук медицини, вивчав поезію, музику, театральне та образотворче мистецтво, займався скульптурою та мистецтвом рахунку, риторикою й філософію. Знаменитим мандрівним лікарем-періодевром він став уже в двадцять років. Створив свою медичну школу – гіпократику на острові Кос з послідовниками Емпедоклом, Платоном, Сократом, Демокритом та іншими. Один із видатних лікарів давнини Демокрит (близько 460–370 рр. до н. е.) сказав: “Здоров’я просять у богів у своїх молитвах люди, а того не знають, що вони мають у своєму розпорядженні засоби до цього”. Іншими словами, наше здоров’я в наших же руках. А якщо і прийшла хвороба, то, звернувшись до лікаря, допомагай йому, а лікар завжди буде на боці здорового глузду. На дошці можна подати плакат з назвами творів Гіппократа, які слід уважно прочитати та зробити записи: “Збірник Гіппократа – енциклопедія медичних знань, складається з 72 творів (з них зокрема 15 – присвячені питанням терапії, 8 – хірургії, 9 – жіночим хворобам і т. д.)”. Назвемо деякі з них: “Про переломи”, “Про рани”, “Про суглоби”, що порушують питання хірургії; “Про священну хворобу” – епілепсію; твори з терапії – “Про внутрішні хвороби”, акушерства та гінекології – “Про жіночі хвороби”, з питань діагностики – “Передбачення”, “Коські прогнози”, “Прогностика”, щодо дієти – “Про дієту при гострих хворобах”, “Про дієту”, “Про здоровий спосіб життя”, з деонтології – “Клятва”, “Закон”, “Про лікаря”, “Про сприятливу поведінку”, “Настанова тощо” [2–4]. На екрані можна показати титульний лист книги Гіппократа – першого видання латинською мовою (Рим, 1525 р. – копія вміщена в одному із видань творів генія медицини [3]), а також слайди: “Вправлення вивиху (з коментарів Аполлона Критського до творів Гіппократа)”; “Платон та Аристотель” (фрагмент фрески Рафаеля); “Римський військовий перев’язувальний пункт”, “Приймальне приміщення римського лікаря”.

Одним із яскравих його творів є збірник “Афоризми”, в якому описані прояви плевриту, кровотеч, ураження нирок тощо. І до сьогодні ми маємо класичний опис обличчя хворого при перитоніті під назвою “обличчя Гіппократа”. Його вираз “Приносити користь людям або не шкодити” (*Noli nocere*), що став класичним, несуть, як гасло, цілі покоління медиків. В активі мислителя було близько 300 лікарських рослин.

На парти учням слід роздаються ілюстрації із зображенням статуї Гіппократа, яка встановлена у 1933 р. на острові Кос; копію відбитка рельєфу з аскепійона в Афінах “Хірургічні інструменти в банках”, що свідчить про те, що операції Гіппократ робив надзвичайно часто, хоча, на його думку, “кожного хворого слід лікувати індивідуально, бо немає загального правила для лікування” [4, с. 65]. Саме з часів Гіппократа ведуть своє походження терміни “дерматологія”, “екзема”, “кома”, “пареніхій”, “герпес” тощо. Поняття “герпес” давньогрецьким цілителем вживалося дуже часто, а поняття “псора” вживалося і до псоріаза, і до почесухи, і до чесотки. Слід також відзначити, що наукова медична термінологія взята значною мірою зі “Збірника Гіппократа”: хірургія (рукоділля), педіатрія (лікування дітей), психіатрія (лікування душ), дерматологія (учіння про шкіру), офтальмологія (учіння про очі), неврологія, терапія, плеврит, пневмонія, епілепсія, нефрит та інші. Гіппократ учив: “... перенести мудрість (філософію) у медицину, а медицину – в мудрість (філософію)” [8, с. 102], тобто зв’язувати теоретичну і практичну частину. Він пропагував дотримуватися “дорогоцінного відчуття міри” [8, с. 102]. Його послідовник Платон (427–347 рр. до н. е.) написав ряд творів, зокрема: “Тімей”, “Закони”, у яких відобразив свої погляди на проблеми медицини, віддаючи перевагу практиці над теорією. Учень Гіппократа Арістотель (384–322 рр. до н. е.) започаткував таку медичну галузь, як ембріологія. Зробив значний внесок у розвиток біології та анатомії.

Перші згадки про медицину у слов’янських народів стосуються, за даними археологічних розкопок, первіснообщинного ладу. Найдавніша лікувальна діяльність полягала в допомозі при пологах, травмах, деяких внутрішніх хворобах тощо. Склалася система лікування хворих шляхом боротьби з численними демонами, з якими пов’язувалися ті чи інші хвороби. Самі назви цих істот часто передають різні симптоми хвороби – наприклад, імена сестер-лихоманок у давньоруській народній медицині: лілея, пухнея, корчєя, жовтея, вогнея, трясуха. Для більшого розвитку уявної пам’яті можна запропонувати слайди “Кам’ян баба (берегиня) епохи матріархату”, “Тотемні стовби”, “Примітивні інструменти для лікування та амулети”, “Кульобська ваза” із зображенням картин лікування, “Дарчі пожертвування в храм зліпків із зображеннямвилікуваних органів”.

Значним кроком уперед у розвитку суспільства і медицини зокрема був період рабовласницького ладу. Для зародження елементарних уявлень про будову організму мало значення бальзамування померлих. Так, у папірусі Сміта (оригінал якого належить до ХХХ ст. до н. е.) згадується про мозок, рух крові, роботу серця. Можна запропонувати слайди “Хірургічні та гінекологічні інструменти, якими користувалися лікарі Давнього Єгипту” та “Імготець – обожнений лікар Давнього Єгипту”. Починаючи з епохи Давнього царства, в Єгипті існувала школа “Будинок життя”. Медична підготовка юнаків здійснювалася також у школах при храмах Геліополісу та Соїсу, Мемфісу, Фів. Відзначається наявність так званих лікарських книг, у яких було зібрано опис надання допомоги хворому при тих чи інших хворобах. З’являються і так звані зводи з лікувальної дієтетики, жіночих хвороб та лікування тварин. Про розвиток зуболікарського мистецтва свідчать знайдені у мумій (3 тис. років до н. е.) зуби, що були прикріплені до інших зубів золотою проволкою, щелепи, просвердлені при операції. Єгипет також

вважався античними авторами батьківщиною понять про шкірні хвороби. З повісті “Олександрія” (XI ст.) слов’яни дізналися про єгипетські знеболювальні ліки при пологах. Медичні теми присвячені також праці “Тлумачна Палея” (за списком XIV ст.) – описує способи очищення річкової води фільтрацією через загороджувальні вали, “Ворота Арістотеля” (XV ст.).

Іншим яскравим центром цивілізації була Ассирія та Вавилон. Для вивчення історії медицини цих країн є глиняні кахлі з бібліотеки Ашшурбаніпала (668–631 рр. до н. е.) в Ніневії, Ніппурі, палацу Марі (2000 рр. до н. е.). Найважливішою пам’яткою давнини є кодекс Хаммурапі – клинопис на базальтовому камені (XVIII ст. до н. е.) – слайд “Звід законів вавилонського царя Хаммурапі”. Існувала ціла книга з дев’ятнадцяти таблиць, яку знавець ассірології Ефеле називає “Мединою пропедевтикою”. Вплив медицини Ассиро-Вавилонії на сусідні держави Малої Азії – Сирії, Іудеї, Фінікії, Ірану, Греції (Книдська школа) безсумнівний. До того ж він виявляється і в Давній Русі: для позначення хірургії на Русі в давнину застосовувався термін “хитрість залізна”, а для терапії – “хитрість зелена”, що аналогічно до “медицини шкіри” та “трав’яної медицини” вавилонян.

Навчальна тема “Медицина Давнього Ірану” повідомляє нам про вплив психіки на розвиток хвороби: “гнів знижує апетит, але радість його повертає” [5, с. 75]. У Давньому Ірані був свій медичний пантеон, роль Ескулапа в якому належала богам Траетону, існував Канон Авести – збірник гімнів та релігійних текстів ахеменідського та доахеменідського часу, який складався протягом тисячоліття (IX ст. до н. е. – III ст. до н. е.). Двадцята книга цього канону – Вендидат – містить деякі дані про давньоіранську медицину. Середньоіранською мовою (пехлеві) в III–VII ст. склалися детальні зводи релігійних та епічних сказань іранських племен, літописи, дидактичні твори. Інтерес становить збірник байок “Каліла та Дімна”, у якому вміщено багато афоризмів про народну медицину, відомості про лікарів, хвороби, способи їх лікування та запобігання. Про військово-медичну організацію іранців повідомляється у Плінія Старшого, Геродота та інших античних авторів. В каноні Авести відображено становище лікаря в Ірані. Запобігання хвороб відводилося важливе місце: “Вирви недуг перш, ніж він оволодіє тобою” [5, с. 75]. Хворий не повинен нічого приховувати від лікаря, бо “хто приховав хворобу перед лікарем, той обдирив себе” [5, С. 75]. Іранці мали багатий медичний інструментарій, а при зшиванні ран широко використовували жили тварин.

На високому рівні перебувала і давньокитайська медицина. Джерела її вивчення були: книги (слайди: “Давня монографія зо чжен-дзю терапії”, “380 життєвих точок-орієнтирів для голковколювання (акупунктура) та приживання (мокса)”, “Лікар Давнього Китаю Хуе Ту оперує героя війни Таня Юна, увагу якого відволікають грою в шахи”, “Дослідження пульсу” (старовинний малюнок)). Найціннішою літературною пам’яткою китайського народу є Збірник пісень та гімнів (Шицзин) XI–VII ст. до н. е. Цей твір вважається давнішим за Веди Індії, Канони Авести Ірану, “Одісею” та “Іліаду” Гомера (Греція).

Назвемо ще ряд видатних медичних творів. Це “Трактат про хвороби”, “Книга про інфекційні хвороби” (Чжан Чжун-цзін), “Чжоуські ритуали”.

Виділяється своїми особливостями і медицина Давньої Індії. В юридичній пам’ятці – законах Ману (II ст. до н. е. – II ст. н. е.) багато уваги приділяється сані-

тарії, особистій гігієні. Аюрведа містить численні анатомічні найменування органів. Бхаскармом Бхатте (1000 р. н. е.) написано великий трактат з нормальної анатомії і вважається більш давньою пам'яткою, ніж “Канон” Ібн-Сіні. Лікаря цінували за його знання, за вміння втілювати їх у практику, бо “лікар, який нехтує теоретичними відомостями, схожий на птаха з обрізаними крилами” [5, с. 89]. Про медицину Індії знали і в Давній Русі. Про неї згадується в Нестора (XI–XII ст.).

Зупинимося на медицині Тибету. До завдань лікаря входило вміння “хворого бачити, чути та обстежувати” [5, с. 93]. Найбільш складними вважалися дитячі та жіночі хвороби: “Важче вилікувати одну жінку, ніж 10 чоловіків, та одного малюка, ніж 10 жінок” [5, с. 93]. Особистість лікаря в Давньому Тибеті була на рівні богошанування, який мав “... говорити і діяти безобманно, смиренно, правдиво і з посмішкою” [5, С. 93].

Значного розвитку набула медицина у феодальних мусульманських державах – халіфатах. Мало кому не відоме ім'я ученого-енциклопедиста Абу-Алі Ібн-Сіна (99–1037). Він написав енциклопедичний “Канон лікарської науки”, який здобув світову популярність. Він перевидавався латинською мовою близько тридцяти разів протягом багатьох століть. Ученого називали князем лікарів – *princes medicorum*.

Середні віки теж відомі іменами талановитих мужів: Леонардо да Вінчі (1452–1519) – видатний анатом, художні обдарування якого допомагали йому робити детальні замальовки при розтині тіл загиблих; Т. Парацельс (1493–1541) – розробник раціональної системи лікування ран, переломів; Ф. Бекон (1561–1626) – експериментатор, який наполягав на застосуванні знеболювальних речовин у хірургії, штучних мінеральних вод для лікування хвороб; Р. Декарт (1596–1650), який висловлював думку про існування рефлексів; Й. Ван-Гельмонт (1577–1644) – ятрохімік, лікар-практик, Сільвій (Ф. де ля Бое) (1574–1672) – клініцист Лейденського університету; А. Везалай (1514–1564) – встановив непроникність серцевої перегородки в післяутробному періоді, описав клапани серця, створивши передумови для відкриття легеневого кровообігу; Г. Фаллопій (1523–1562) – вивчав розвиток людського зародку в його судинній системі; Фабріцій (1537–1619) – описав венозні клапани, довівши цим самим, що венами кров рухається до серця, а не від серця. Засновник Лейденського анатомічного театру (1597 р.) П. Пау (1564–1617), зображений на відомій картині Рембрандта “Урок анатомії доктора Ван-Тульпа” в момент демонстрації розтину (ксерокопію картини можна роздати кожному учневі).

Від Арістотеля й до наших днів медицину цікавило основне принципове питання “про самовідтворювальне зародження життя на землі”, точніше – про первісне виникнення життя на Землі. Т. Віллізією, А. Галлером та іншими була показана значна роль нервової системи в організмі людини. У. Куллен обґрунтував “нервовий принцип” як верховний регулятор усіх життєвих процесів. Напруження нервової системи викликає, за Кулленом, явища судоми, розслаблення нервової системи, навпаки, викликає атонію. Учень Куллена Дж. Броун розвинув систему лікування подагри. У своїй головній праці “Елементи медицини” він визначив збуджуваність як основну сутність життя, а здоров'я – як нормальний стан збуджуваності, хворобу – як підвищення або зниження збуджуваності, як стенічний або астенічний стан.

Таким чином, зробивши екскурс в історію медицини, ми переконалися в численній кількості відкриттів, зроблених світовою медициною, ознайомилися з іменами видатних лікарів, які, докладаючи неймовірних зусиль, крокували вперед, жертвовно присвятивши своє життя в ім'я здоров'я цілих поколінь людей. Учні профільного класу, ознайомившись з матеріалами елективного курсу "Історія медицини", мають глибоко усвідомити внесок попередніх поколінь у розвиток наукової медичної думки і прагнути, працюючи в майбутньому в цій галузі, робити нові відкриття в ім'я здоров'я своїх сучасників, в ім'я здорового способу життя майбутніх поколінь.

Література

1. Павлютенко Е.М. Формирование мотивов выбора профессии у учащихся общеобразовательных школ : дис. ... доктора пед. наук :13.00.01 / Е.М. Павлютенко. – Запорожье, 1989. – 404 с.
2. Целье Авл. Корнелий. О медицине / Целье Авл. Корнелий. – М., 1959. – 542 с.
3. Гиппократ. Сочинения / Гиппократ ; [пер. с греч. В.И. Руднева, комментарии В.П. Карпова]. – М. ; Л. : Медгиз, 1941. – Т. 3. – 649 с.
4. Гиппократ. Сочинения / Гиппократ ; [пер. с греч. В.И. Руднева, комментарии В.П. Карпова]. – М. ; Л. : Медгиз, 1944. – Т. 2. – 617 с.
5. Гиппократ. Избранные книги / Гиппократ ; [пер. с греч. В.И. Руднева, комментарии В.П. Карпова]. – М. : Биомедгиз, 1936. – 632 с.
6. Большая медицинская энциклопедия / [гл. ред. А.Н. Бакулев]. – М., 1980. – Т. 17. – 1183 с.

РУДЕНКО Н.В.

ВИБІР СТУДЕНТАМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ: ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ

Виявлення й використання основних закономірностей вибору й побудови професійної кар'єри, управління кар'єрою розглядаються як необхідні елементи нормального функціонування організацій. Але водночас наявність у суспільстві умов і можливостей для здійснення успішної кар'єрної реалізації для жінок розглядається ще і як один з індикаторів демократичності й соціально-економічного благополуччя суспільства. Якщо в патріархальних суспільствах жінці приділяється виключно роль домогосподарки, матері, "охоронниці домівки", то в економіці сучасних розвинутих і демократичних держав спостерігається "вторгнення" жінок у сфери, що вважалися раніше типово чоловічими. Сьогодні жінки рішуче виступають проти явної дискримінації у сфері зайнятості й намагаються реалізувати гендерну рівність у вищих професійних і політичних сферах. Як відзначають дослідники, українська економіка в майбутньому повинна стати менш ієрархічною, більш гнучкою й рухливою. І в реалізації цього нового підходу величезні переваги будуть мати жінки. Тому що, за прогнозами соціологів, важливою тенденцією розвитку українського суспільства на найближчі 50 років стане його неухильна фемінізація. Але, незважаючи на це, зберігається гендерна дискримінація й економічна нерівність між жінками й чоловіками, залишаються ще бар'єри на рівні упереджень, стереотипів щодо можливостей жінок як професіоналів і керівників. Наявність серйозних стримувальних факторів приходу жінок у вищий ієрархічний шар (у бізнесі, у політиці) не скасовує актуа-

льності вивчення й прогнозування впливу змін гендерної структури суспільства на соціальний статус чоловіків і жінок, їхнє становище на ринку праці.

До середини 90-х рр. ХХ ст. поняття “кар’єра” і “жінка” досить рідко ставилися поруч; термін “кар’єра” прямо або побічно пов’язувався з негативними асоціаціями, зокрема кар’єризмом, а щодо становища жінок у системі розподілу праці, то тут лідирував традиційний підхід, згідно з яким, головним призначенням жінок це сім’я, виховання дітей. Разом з тим говорити про абсолютну недослідженість поставленої нами проблеми було б, звичайно, неправильно.

Різні аспекти дискримінації жінок вивчалися переважно економістами, юристами, істориками, філософами й психологами. У радянський час інтенсивно вивчалися економічні аспекти порушення прав жінок у сфері праці. Більше ніж дві третини наукових праць з “жіночого питання” до 1993 р. були присвячені саме виробничій сфері діяльності жінок, поєднанню їх сімейних і професійних обов’язків. Після 90-х рр. ХХ ст. відбувається активний експорт і впровадження західних гендерних теорій. Можна, зокрема, назвати праці авторів, присвячених різним гендерним аспектам: вивчення проблеми політичних прав і політичної участі жінок (С. Айвазова); теорії й методології гендерних досліджень (О. Вороніна); праці Т. Гурко, що описують розвиток феміністської перспективи в соціології; І. Жеребкіної, що аналізують філософсько-методологічні проблеми фемінізму; історії й методології гендерних досліджень на Заході й Росії (Е. Здравомислова і А. Темкіна); рівності можливостей у сфері зайнятості (Е. Мезенцева); гендерної асиметрії (Г. Силласте), аналізу гендерних аспектів ціннісної орієнтації студентства (Л. Шалаєва й інші); праці, присвячені питанню зайнятості студентів, кар’єрі й професійним якостям випускників ВНЗ (Л. Кудринська, Л. Ожигова, Р. Гаджиева, В. Орлова й інші), а також різним аспектам планування професійної кар’єри й управління нею (А. Бандура, С. Осипов, І. Лотова й інші), проблемам кар’єри жінок, які працюють (А. Чирикова, Н. Гончарова й інші).

Досить нечисленні праці, присвячені кар’єрі жінок. Тому мета статті полягає в аналізі вибору професійної кар’єри студентами з погляду гендерних аспектів.

У сучасній Україні наявна “кар’єрна сегрегація” жінок, тобто нерівномірний гендерний розподіл з погляду зору посадової ієрархії, нерівність у розмірах винагороди (оплаті праці, доходах), а також нерівність оволодінням власністю та владою, які доступні жінкам і чоловікам.

Як справедливо підкреслює О. Вороніна, “соціальні поняття “жінки” і “чоловіка” складаються з безлічі аспектів, набір яких залежить від того, яке суспільство ми вивчаємо. Але традиційно жінці приписують такі якості, як слабкість (“слабка стать”), пасивність, емоційність або навіть ірраціональність, а чоловікові – зовсім інші: силу, активність, раціональність”.

Актуальною перспективою професійного формування особистості студента, а також його самореалізації є розвиток кар’єрних нахилів. Професійна кар’єра спеціаліста поєднує його успіхи на роботі з етапами особистісного розвитку, включаючи всі сфери життя.

Традиційно під кар’єрою розумілося просування службовими сходами певної організації. Зазвичай, людина, обравши професію, намагалася знайти орга-

нізацію, у якій її праця могла б бути цілком затребуваною. Організація ж зі свого боку надавала їй можливість кар'єрного зростання. Вибравши одне одного, організація і людина укладали "психологічний" контракт, що передбачав гарантію зайнятості й можливість професійного та кар'єрного зростання з боку організації, а з боку співробітника - обов'язковий прояв відданості організації.

У соціальній психології та психології професійної діяльності поняття "кар'єра" розглядається як соціальна динаміка розвитку особистості та її поведінкових проявів, що пов'язані з досвідом та активністю у сфері праці протягом людського життя [8; 9]. Кар'єра (італ. *carriera* – дія, життєвий шлях, від лат. *carrus* – віз, візок) – швидке й успішне просування у службовій, суспільній, науковій та іншій діяльності; досягнення популярності, вигоди; рід діяльності [7, с. 314]. У словнику С. Ожегова це слово характеризується таким чином: рід занять, діяльності; шлях до успіхів, високого становища в суспільстві, на ниві діяльності, а також саме досягнення такого становища [5, с.247].

Отже, зазвичай у науковій психологічній літературі поняття "кар'єра" трактується як: 1) вид професійної діяльності на окремих етапах трудового шляху людини; 2) професійне зростання і накопичення майстерності, професійних занять й активної життєвої позиції протягом робочого життя людини; 3) види діяльності, поєднані зі способом життя, які реалізують життєві цілі; 4) як професійний досвід конкретної людини, що стосується не тільки професії; 5) праця, робота, служба; посада; професія-покликання з включенням як службової, так і неслужбової діяльності, яка свідомо підкоряється досягненню певної мети. Разом з цими властивими якостями кар'єри виділяють і такі її види: прогресивний (висхідний розвиток); регресивний (розвиток зі спадами і нисхідним рухом); лінійний (безперервний, послідовний процес розвитку кар'єри); нелінійний (наявність стрибків, перерв та проривів); спіралеподібний (схожі процеси кар'єрних ротацій здійснюються на різних ієрархічних рівнях); стагнаційний (застій, коли тривалий час немає змін ні в посаді, ні в заробітній платі).

Слід зауважити, що кар'єра – це не завжди влада, багатство чи просування службовими сходами, але це завжди успіх, зростання: творче, професійне, службове чи просто економічне у вигляді підвищення заробітної плати [2, с.3]. На думку деяких дослідників, кар'єра – це своєрідний турнір, пов'язаний з успіхами і невдачами, які можуть серйозно вплинути на подальший хід кар'єрного зростання. Інакше кажучи, чим довше людина перебуває на першому щаблі кар'єрних сходів, тим менше в неї можливостей для прогресу.

Критеріями вдалої кар'єри є задоволення життєвою ситуацією (суб'єктивний критерій) і соціальний успіх (об'єктивний критерій). Об'єктивна сторона кар'єри – це послідовність професійних позицій, які займає індивідуум, а суб'єктивна – це те, як людина сприймає власну кар'єру, який спосіб її професійного життя і власної ролі в соціумі. Найважливішою детермінантою професійної кар'єри людини є її уявлення про свою особистість, так звана професійна "Я-концепція", яку кожна людина втілює у багатоаспектних кар'єрних вирішеннях. Професійні переваги і тип кар'єри є досить значущими в дослідженні професійної конкурентоспроможності спеціаліста.

Насамперед зазначимо, що розрізняються її індивідуальний і професійний види.

Індивідуальна кар'єра – це сходинки трудового життя людини та її ділової активності, метод її самоврядування, послідовність розвитку поглядів, стилю поведінки і досвіду роботи.

Професійна кар'єра – це свідомо обраний шлях просування без зміни своєї професії, шлях до професійної вершини кар'єри, професійної самодостатності й утвердження себе в суспільстві [2, с.10].

Цікаве гендерне дослідження провели Л. Почебут і В. Чикер. Вони вивчали частоту обрання чоловіками й жінками різних кар'єрних орієнтацій. Отримані ними дані свідчать про те, що в чоловіків більше виражена спрямованість на менеджмент, на підприємництво і змагання (виклик), а в жінок – на професійну компетентність, автономію, стабільність, служіння та інтеграцію стилів життя [3, с. 316].

Гендерні дослідження наочно продемонстрували статеві відмінності інтересів, устремлінь, професійних виборів і типів кар'єр, кар'єрних досягнень, поведінки на роботі, поєднання ролей професійних з іншими життєвими ролями. У цьому напрямі американський дослідник Д. Сьюпер запропонував одну з перших психологічних класифікацій кар'єр. У ній виділені чоловічі і жіночі типи кар'єр залежно від чергування професійних проб і періодів стабільної роботи.

Чоловічі:

- стабільна, коли суб'єкт відразу після навчання займається професійною діяльністю і незмінно дотримується обраного шляху;
- звичайна, коли після навчання відбувається серія професійних спроб, які закінчуються стабільною службою;
- нестабільна, з чергуванням професійних спроб і періодів стабільної роботи;
- кар'єра з множиною спроб, коли людина часто змінює вид зайнятості, не маючи стабільної роботи.

Жіночі:

- кар'єра домогосподарки; звична кар'єра, коли освічені жінки, вийшовши заміж, припиняють працювати і стають домогосподарками;
- стабільна робоча кар'єра, коли здобута освіта допомагає знайти роботу, що стає справою життя;
- дволінійна кар'єра, коли кар'єра домогосподарки узгоджується зі стабільною робочою кар'єрою;
- переривчаста кар'єра – робота до одруження, потім перерва (народження та виховання дітей), повернення на роботу;
- нестабільна кар'єра – чергування періодів роботи після одруження поряд з поверненням до кар'єри домогосподарки;
- кар'єра з множинними спробами – послідовність непов'язаних видів праці без стабілізації у якій-небудь професійній галузі [8, с.356].

За останні роки у зв'язку з радикально зміненим становищем на ринку праці змінилися і можливості досягнення кар'єри та уявлення про неї. Тепер це поняття дає змогу людині осмислювати свій професійний розвиток, оцінюючи професійний досвід, використовувати його резерви для реалістичного розуміння власних можливостей. Якщо раніше умови кар'єри диктувалися внутрішнім ринком праці і передбачали повну довгострокову, гарантовану зайнятість, регу-

лярність і передбачуваність просування, відданість професії та організації, то тепер умови визначає зовнішній ринок. Стало характерним укладання тимчасових контрактів, неповна зайнятість, часткові зміни в кар'єрі, зайнятість у декількох сферах діяльності й у декількох організаціях, непередбачуваність трудових переміщень, самоуправління кар'єрою. Останнім часом у країні змінилися обставини у сфері професійної зайнятості. Якщо раніше вона відрізнялася стабільністю, гарантованістю, довготривалістю, то тепер їй притаманні тимчасовий характер контрактів, відсутність стабільних гарантій, непередбачуваність, самоконтроль і самостійне управління своєю кар'єрою.

Одним із факторів розвитку кар'єри є фактор кар'єро орієнтованого розвитку особистості і така ознака, як задоволення роботою. Іріс і Баррет провели дослідження двох груп техніків. Одну групу становили робітники, що мали задоволення від роботи, іншу – ті, хто роботою не задоволений. Усі досліджувані заповнювали той самий тест, у якому їх просили оцінити важливість виконуваної ними роботи і відповісти на запитання, що стосуються задоволення роботою та життям узагалі. Дослідження встановили, що саме задоволення роботою є необхідною складовою загального задоволення життям, а не навпаки. Ця закономірність найбільш чітко простежувалась у працівників, що вважали свою працю надзвичайно важливою [4, с.531].

Висновки. Отже, на нашу думку, особливої значущості набувають теоретико-методологічні, соціально-психологічні, організаційно-педагогічні та методичні аспекти проблеми повноцінного гуманістичного розвитку випускників вищих навчальних закладів в напрямі сформованості в них нового – гендерного компонента професійної компетентності через здобуття ними відповідної обізнаності щодо сутності гендерних досліджень, опанування основ гендерної культури і технологій упровадження принципів гендерної демократії у сфері освітнього простору сучасної національної школи, набуття ознак теоретичної та практичної готовності до гендерного виховання й освіти нової генерації підростаючого покоління. Це, у свою чергу, потребує цілеспрямованої інтеграції у професійну підготовку студентів вищої школи гендерного підходу як нового способу пізнання та розуміння реалій сучасної дійсності, шляхом подолання поляризації й усунення ієрархії “чоловічого” і “жіночого”, оскільки традиційне протиставлення та усвідомлення “очевидної” нерівноцінності чоловічих і жіночих рис особистості, способу мислення, особливостей поведінки закріплюють зв'язок між біологічною статтю та досягненнями особистості в соціальному житті.

Література

1. Andersson J. The single mothers book. – Atlanta : Peachtree Publishers, 1990. – 356 p.
2. Белецкий Н.П. Менеджмент. Деловая карьера / Н.П. Белецкий. – М. : Высш. шк., 2001. – 302 с.
3. З.Ильин Е.П. Дифференциальная психология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
4. Квин В. Прикладная психология / В. Квин. – СПб.: Питер, 2000. – 560 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов ; [под ред. Н.Ю. Шведовой]. – М. : Сов. энциклопедия, 1973. – 846 с.
6. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – СПб. : Питер, 2003. – 224 с.

7. 7.Словник іншомовних слів / [за ред. член. кор. АН УРСР О.С. Мельничука]. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1974. – 776 с.
8. Социальная психология личности в вопросах и ответах : учеб. пособ. / [под ред. проф. В.А. Лабунской]. – М. : Гардарики, 2001. – 397 с.
9. Управление человеческими ресурсами / [под ред. М. Пула, М. Уорнера]. – СПб. : Питер, 2002. – 1200 с.

САЄНКО Н.В.

ВІДОБРАЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КУЛЬТУРИ ТА ОСВІТИ В ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В останні десятиріччя у суспільній свідомості відбулись зрушення, що викликали, зокрема, і просування в розумінні всього комплексу питань, пов'язаних з освітою. Прояви цього процесу глибокі та різноманітні. Вони включають орієнтацію на всебічний розвиток, проблемне навчання, увагу до філософського, методологічного й теоретичного осмислення педагогічної науки і практики. Сюди ж належить і культурологічний підхід до побудови концепції змісту освіти, який найбільшою мірою відповідає установкам гуманістичного мислення. Це концепція змісту освіти, яка розглядає її як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, ізоморфний, тобто тотожний за структурою (зрозуміло, не за обсягом) людській культурі у всій її структурній повноті [1].

Необхідність тісного зв'язку освіти та культури підкреслюється в працях багатьох дослідників минулого й сучасності, а саме С. Гессена, П. Наторпа, М. Бахтіна, Л. Виготського, І. Зязюна, О. Газмана, Є. Бондаревської, С. Гончаренка, М. Заковича та інших.

Проте роль культури в професійній підготовці студентів ВТНЗ розкрита недостатньо і потребує подальшого аналізу й осмислення, тому що професійна вузівська освіти з її занадто вузькою спеціалізацією вже не виконує своєї головної функції – формування фахівця-інтелігента, який має систему якостей, що дають змогу особистості виконувати функції носія культури, духовності, усвідомлювати перевагу загальнолюдських цінностей.

Метою статті є визначення місця культури в сучасній системі вищої професійної освіти та аналіз стану загальнокультурної підготовки майбутніх фахівців.

Взаємозв'язок культури й освіти, принцип культуровідповідності освіти знаходили своє обґрунтування у працях відомих педагогів минулого. Одним із них був російський вчений-педагог, філософ С. Гессен (1887–1950). Його праця, визнана педагогічною громадськістю однією з кращих у ХХ ст., “Основи педагогіки. Вступ до прикладної філософії” значною мірою присвячений проблемі взаємозв'язку культури й освіти. Він прямо стверджує, що “... про освіту у справжньому розумінні слова можна говорити лише там, де є культура” [2, с. 36–37]. Завдання освіти він вбачав у залученні людини до культурних цінностей науки, мистецтва, моралі, економіки тощо. Лише так відбувається перетворення природного індивіда в культурну людину.

Одним із джерел створення теоретичних засад культурологічного підходу до освітньо-виховної діяльності може бути педагогічна спадщина П. Наторпа [3]. Він розглядає проблему взаємодії культури й освіти як невід’ємну складову педагогічної діяльності. Домашнє і шкільне виховання автор вважав фундаментом культури народу. Назвати ж народом можна лише культурне, вільне товариство. “Як чиста дія музичної гармонії зумовлюється чистотою і самостійністю окремих звуків, із злиття яких вона складається, так і внутрішнє єднання багатьох людей... зумовлюється врешті-решт культурою кожної окремої особистості”, – писав автор. Через залучення до культури індивід поєднується із суспільством. У цьому полягає соціальний аспект. На думку П. Наторпа, педагогіка має потурбуватись про забезпечення розвитку кожної індивідуальності. Адже індивідуальність повинна і може в кінцевому підсумку розвивати себе сама, а не лише реагувати на виклики ззовні. Разом із тим виявити себе індивідуальність може тільки як суспільна і людська цінність.

Фундатором школи вищого типу в Україні – колегіуму, як називали такі заклади в Західній Європі й Україні XVII–XVIII ст., був Петро Могила (1597–1647). Вже тоді особливого значення він надавав розвиткові освіти, науки, культури, підвищенню духовного рівня українського народу. Таким чином, є очевидним, що тоді, коли система освіти в Україні формувалася й розвивалась, мета освіти, яка полягала в тому, щоб виховати високодуховну людину, навчити її жити праведно, не змінювалась, а дедалі утверджувалась і зміцнювалась.

Питання про зв’язок освіти та культури є одним із основних питань сучасної дидактики, як вважає А. Данилюк, відзначаючи той факт, що культурна домінанта була нехарактерна для традиційної освіти. Перехід освіти в новий культурний вимір змінив традиційне уявлення про сутність і функції освіти. У розглянутому аспекті серед найбільш значущих напрямів у вітчизняній педагогіці вчений виділяє в першу чергу “розуміння освіти як культуроутворювального середовища, малої культури, культурного мікрокосму” і робить висновок про те, що “освітня система конгруентна культурі, деякому її фрагментові або видові культурної діяльності” [4, с. 270].

“Слова “культура” й “освіта” – вважає В. Слободчиков, – тісно пов’язані одне з одним. Культурна людина – це освічена людина, вихована на основі образу Людини, ідеалу даної культури. Освіта як навчання, виховання, формування є основною культурною формою людського існування, вона лежить у його основі” [5, с. 13].

Відома у наукових колах дослідниця в галузі культурології освіти Н. Крилова підкреслює, що культура є умовою освіти, і освіта є умовою існування культури [6, с. 217]. Без цього взаємозв’язку вони немислимі. Разом із тим визнання факту взаємозв’язку – це лише перший крок до вирішення проблеми розвитку культурологічного підходу до навчання і виховання, організації життєдіяльності навчального закладу. *Є необхідність глибокого осмислення сутності культурної парадигми освіти, визначеності в основних поняттях культурології освіти.*

Практично всі законодавчі документи в Україні останніх років у сфері освіти приділяють підвищену увагу загальнокультурному розвитку тих, хто на-

вчається, залученню їх до загальнолюдських цінностей і міжнародної співпраці, яка неможлива без знання мов і культур інших народів.

Закон України “Про освіту” характеризує освіту як основу інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення його освітнього рівня.

У більшості документів стосовно вищої освіти йдеться про те, що виховна роль вищих навчальних закладів полягає в залученні академічної спільноти до світової культурної спадщини та формування національної складової світогляду. Це включає: формування високого рівня освіченості, вихованості, духовності, виховний процес має базуватися на універсальних людських цінностях та мати яскраво виражений національний характер.

Роль культури в сучасній освіті розкрито також у більшості останніх *міжнародних документів* про освіту. Як зазначено у преамбулі “Всесвітньої декларації про вищу освіту для XXI століття: підходи і практичні заходи”, яка була прийнята учасниками Всесвітньої конференції з вищої освіти, що відбулася у штаб-квартирі ЮНЕСКО в Парижі 5–8 жовтня 1998 р., вища освіта і наукові дослідження в сучасних умовах виступають найважливішими компонентами культурного, суспільно-економічного й екологічного сталого розвитку людини, співтовариств і націй, у зв’язку з цим перед вищою освітою постали грандіозні завдання, які вимагають її найрадикальнішого перетворення й оновлення. Цей процес спрямований на те, щоб сучасне суспільство, яке сьогодні переживає глибоку кризу цінностей, могло вийти за межі суто економічних підходів і сприйняти глибші аспекти моралі й духовності.

Про ідеал, яким має керуватися вища школа у процесі виховання особистості студентів, пише і Т. Ярошевський: “Не обмежений і односторонній *Homo faber*, якого було позбавлено інших можливостей розширення світогляду, за винятком, можливо, примітивних розваг і так званої масової культури; і тією ж мірою духовно скалічений, такий, що веде паразитичний спосіб життя й уражений невиліковним нарцисизмом *Homo ludens*, або ізольований від суспільства у своїй ученій самоті *Homo sapiens*, *Homo economicus* (*Homo technicus* або *Homo politicus*), який сам себе спалює геркулесівською діяльністю, а іноді зачаровується баченням суспільства, яким маніпулює; а такий, який є їхнім діалектичним запереченням, а також такий, який синтезує спадкоємність, універсальний, готовий до творчої активності, гармонійно дієвий, – він реально оцінює і постійно шукає все досконаліші моральні цінності, чітко уявляє напрями своєї діяльності, багато переживає і відчуває, знаходить багато спільного з адекватним йому колективом і реалізує за його допомогою свої таланти, свою індивідуальність – *Homo creator*” [7, с. 9].

Формування такої особистості можливо лише за умови інтеграції природничо-наукового і соціально-гуманітарного знання, завдяки якій виявляється вплив фундаментальних законів природи на побутове життя людини, її творчість, працю і поведінку. Синтез природничо-наукового і гуманітарного знання

позитивно впливатиме на процес взаємодії інтелектуальної, емоційної і вольової сфер людини.

Такий підхід збігається з самою ідеєю університету. Прагнення вищої школи в умовах постіндустріального етапу цивілізаційного розвитку суспільства усвідомити своє місце і визначити нову роль у світі, що змінюється, викликало “масовий” перехід ВНЗ у вищий ранг – інститути перетворюються в університети або академії, педінститути – в університети або педагогічні університети, політехнічні інститути – в технічні університети тощо. Це прагнення підтримується також збільшенням суспільного попиту регіонів на нову роль ВНЗ як центру науки, освіти, культури і виховання.

Разом з тим перехід ВНЗ у новий ранг стає закономірним і обґрунтованим тільки тоді, як відзначає А. Юрков, коли головні сторони його діяльності функціонують за університетськими принципами, висунутими свого часу ще В. Гумбольдтом: заперечення примітивного утилітарного погляду на освіту, коли знання цінують не заради нього самого, а тільки у вигляді його практичної користі; застереження від пріоритету емпіричної науки – “зарозумілості дослідного знання”; гуманітарність освіти, без якої не може бути освіченої особистості [8, с. 24–28].

Проте, як свідчить аналіз культурологічної підготовки студентів ВТНЗ, вона поки що не задовольняє сучасних потреб суспільства.

Студентам старших курсів ВТНЗ було запропоновано відповісти на запитання, якою мірою вони задоволені загальнокультурною підготовкою, яку вони здобули у ВТНЗ, вибравши із варіантів “повністю задоволений”, “скоріше задоволений”, “скоріше не задоволений”, “зовсім не задоволений”, “важко відповісти”. 68% опитаних вибрали варіант “скоріше не задоволений”, що є свідченням того, що збільшенням кількості дисциплін гуманітарного циклу проблему гуманітарної підготовки не розв’язати – необхідно або підвищувати якість їх викладання, або шукати нові підходи до її здійснення.

Цей висновок підтверджується результатами іще одного опитування. Студентам запропонували із ряду варіантів обрати джерела культурної інформації, які мають на них найбільший вплив (бібліотека, Інтернет, ЗМІ, заняття у ВНЗ, виховні заходи у ВНЗ, спілкування з сім’єю, спілкування з однолітками). Пріоритети вишикувалися у такій послідовності: ЗМІ, спілкування з однолітками, Інтернет, спілкування з сім’єю, заняття у ВНЗ, виховні заходи у ВНЗ, бібліотека, що ще раз підтверджує той факт, що ВНЗ приділяють підвищенню культурного рівня своїх вихованців недостатньо уваги.

Велику роль у прилученні студентської молоді до культури відіграє створення у ВНЗ культуровідповідного середовища. За вектором впливу на особистість освітнє середовище може як сприяти, так і перешкоджати процесові становлення особистості. Тому середовище з творчими можливостями – це середовище гуманітарне, не кожне освітнє середовище може бути гуманітарним. Творчі можливості середовища переходять з потенційного в актуальний стан залежно від активності людей і характеру використання компонентів середовища в процесі його освоєння і перетворення. Необхідно створювати умови, що дають змогу вихованцю брати “участь у культурі” (категорія, введена

А. Гофроном). Це означає залучення індивіда в культурну діяльність, що сприяє перетворенню знань про культуру в етично-естетичні переконання, в норми і принципи духовного життя, в уміння та навички креативної діяльності.

Висновки. Якість людської особистості стає головною і вищою метою в системі національних інтересів багатьох країн, тому завданням людства початку третього тисячоліття є якісне перетворення самої людини через розвиток освіти і культури, розкриття її творчих здібностей.

У роботі простежено зв'язок освіти та культури й визначено, що освіта як навчання, виховання, формування є основною культурною формою людського існування. Підкреслюється, що посилення гуманістичної спрямованості, духовної та загальнокультурної складових освіти є визначними тенденціями розвитку освітньої системи більшості країн світу, що зафіксовано у багатьох останніх документах стосовно освіти. Зазначено, що є недоліки у культурологічній підготовці студентів, які вимагають осмислення та ретельного аналізу для їхнього усунення. Одним із шляхів вирішення проблеми формування фахівця з розвинутою загальнокультурною компетентністю є створення культуровідповідного середовища у ВНЗ.

Література

1. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому / В.В. Краевский. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 36 с.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
3. Культура народа и культура личности. Шесть лекций П. Наторпа, проф. Марбургского Университета. – СПб. : Изд. О. Богдановой, 1912. – 204 с.
4. Данилюк А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.Я. Данилюк. – Ростов н/Д, 2001. – 36 с.
5. Слободчиков В.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школ-Пресс, 1995. – 384 с.
6. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
7. Ярошевский Т.М. Размышления о практике / Т.М. Ярошевский. – М. : Прогресс, 1976. – 309 с.
8. Юрков А.М. Принципы образования университетского типа / А.М. Юрков // Университеты как центры образования, науки и культуры в регионе / [ред. кол. : А.Н. Тихонов, В.А. Садовничий и др]. – М., 1995.

СЕВЕРІНА Т.М.

ЦІННОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У СУЧАСНІЙ НАВЧАЛЬНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Сучасна педагогічна теорія та практика має на меті підготовку кожного студента до цілеспрямованого особистісного саморозвитку протягом усього життя, що забезпечить високу якість його професійної діяльності, а також реалізацію гуманістичних цілей педагогіки. Така освітня мета зумовлена соціальним замовленням на підготовку професіоналів, здатних самостійно й активно діяти, приймати рішення, швидко адаптуватися до мінливих умов життя. З

огляду на це, фахова підготовка у вищому педагогічному навчальному закладі має спрямовуватись не лише на набуття студентами теоретичних знань з основ наук відповідної спеціальності та вироблення практичних умінь і навичок, але й на виховання творчої особистості зі сформованою системою ціннісних орієнтацій. Таке важливе завдання вимагає перегляду навчальних програм та планів, перебудову підручників та посібників з фахових дисциплін. Адже цінності професійної підготовки мають збігатися з цінностями професійної діяльності.

Спроби вирішення існуючої проблеми були зроблені сучасними вченими. Так, сутність підручника, його структура та функціональне забезпечення відображені в дослідженнях В. Бейлінсона, П. Безпалько, Д. Зуєва, А. Сиротинка; проблемі розвивального навчання у педагогічній літературі присвячено праці В. Давидова, Л. Занкова, І. Якиманської; питання процесуальності навчальної книги, її розвивальної спрямованості розглядаються у працях Д. Богоявленського, О. Дмитрієва, М. Кабанової-Меллер, А. Фурман; психологічні вимоги до підручника викладено Н. Менчинською.

Разом з тим при всій варіативності й багатогранності висвітлення вченими проблеми відповідності змісту програм, планів та навчальної літератури з педагогічних дисциплін сучасним завданням професійної підготовки майбутніх учителів потребує подальшого дослідження.

Мета статті – проаналізувати зміст сучасних програм, а також підручників і посібників з фахових дисциплін вищих педагогічних навчальних закладів з позиції реалізації аксіологічного підходу.

Розв'язання проблеми підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів потребує внесення суттєвих змін до змісту чинних навчальних планів та програм. Їх аналіз свідчить, що вони здебільшого орієнтовані на виклад наукових основ навчальних предметів (педагогіки, основ педагогічної майстерності, історії педагогіки, методики викладання тощо) відповідно до обраного фаху та не сприяють формуванню системи ціннісних орієнтацій студентів. Так, навчальні предмети вивчаються студентами не як компоненти їх майбутньої професійної діяльності, а як компоненти сфери наукового пізнання; головним результатом роботи студентів стає їх успішність, а не оволодіння важливими інтегральними якостями [10, с. 83–84]. Збільшення обсягу наукової інформації призводить до перевантаження навчального процесу, а внаслідок цього – до екстенсивного способу вивчення спеціальних дисциплін, який перешкоджає творчому осмисленню набутих знань і вмінь для майбутньої педагогічної діяльності.

Так, аналіз програм з фахових методик свідчить про те, що тематика лекційних, практичних та самостійних занять не передбачає формування у студентів умінь та навичок самоаналізу, міцних і глибоких знань з предмета, комунікативних умінь, практичних навичок, а основне – цінності освіченості особистості. Отже, у ході вивчення цієї дисципліни аксіологічний підхід не реалізується.

Так, завдання програми з дидактики, на нашу думку, мали б відображати проблеми формування ціннісного ставлення до знань та навчання як основи професіоналізму майбутнього вчителя, адже за такого підходу студенти зможуть самостійно поповнювати свої знання з предметів, а відтак, підвищувати рівень професіоналізму.

У програмі “Основи педагогічної майстерності” проблемі технології проектування професійної самоосвіти та саморозвитку, формуванню цінності самовдосконалення студента відведено лише шість годин, а питання педагогічної майстерності розглядаються лише на лекційних заняттях.

Недостатньо уваги приділяється виробленню практичних умінь і навичок з особистісного самовдосконалення майбутніх учителів під час вивчення курсу “Теорія виховання та методика виховної роботи”. Студенти не мають змоги повною мірою оволодіти методикою формування ціннісних орієнтацій учнів.

Отже, у навчальних програмах та планах для вивчення проблеми формування ціннісних основ особистості виділено невелику кількість годин, а питання особистісного самовдосконалення розглядається епізодично.

Аналіз змісту підручників та посібників з педагогічних дисциплін, що використовуються студентами у вищих педагогічних навчальних закладах, свідчить про те, що лише незначна кількість з них орієнтована розкриття ціннісних основ педагогічної діяльності та сприяє виробленню практичних умінь і навичок особистісного самовдосконалення. Так, у посібнику з педагогіки [8] викладено зміст загальних основ педагогіки, дидактики, теорії виховання і школознавства. Проблему самовдосконалення особистості майбутнього педагога висвітлено досить стисло, що, на наш погляд, не сприяє формуванню у студента мотивації на розвиток особистісних якостей, які забезпечують вироблення адекватного ставлення до себе та прагнення до вдосконалення себе як особистості.

Проте в іншому посібнику з педагогіки [6] розкриваються такі важливі для формування системи цінностей студента питання, як аксіологічний підхід до вивчення педагогічних явищ, педагогічні цінності, механізми становлення особистості, формування її культури, закономірності та принципи гуманістичного виховання, самовиховання учнів. Призначення проблемного компонента кожної теми – стимулювання саморозвитку та самовдосконалення студентів. На нашу думку, зміст підручника спрямований на забезпечення особистісного та професійного розвитку студента, формування необхідних для його майбутньої професійної діяльності особистісних рис та цінностей.

Проблеми розвитку особистості, їх значення для виховання, взаємозв'язок зовнішніх та внутрішніх умов, рушійні сили розвитку особистості розглядаються у посібнику Н. Волкової [3]. У розділі “Теорія виховання” досить детально подаються методи самовиховання, описується ієрархічна система потреб (за А. Маслоу), однією з яких є потреба людини у самовдосконаленні, аналізуються поняття самоставлення, самоповаги, самооцінки, саморегуляції, розкриваються педагогічні умови використання методів виховання. Окремий розділ присвячено проблемі педагогічної комунікації, педагогічним конфліктам та способам їх вирішення. Крім того, автор аналізує основні риси та функції сучасного педагога, складові його педагогічної майстерності. Значну увагу надано характеристиці новітніх педагогічних технологій з урахуванням сучасних тенденцій розвитку суспільства. На наш погляд, зміст посібника спрямований на формування ціннісних основ особистості майбутніх педагогів, що має вплинути на формування потреби в особистісному зростанні.

У посібнику З Курлянд [7] особлива увага надається формуванню готовності студента до педагогічної діяльності, зокрема інноваційної, сутності професійної усталеності, педагогічної техніки, педагогічного менеджменту та самоменеджменту, створення оптимальних умов до формування гуманістичних відносин у навчально-виховному процесі. Один із розділів присвячено проблемі становлення позитивної професійної “Я-концепції” майбутнього вчителя, пропонується тренінг з її розвитку. Розглядається питання виховної роботи зі студентами на засадах загальнолюдських та національних цінностей.

Практичною спрямованістю відрізняється навчально-методичний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів, автор – П. Щербань [12], у якому у вигляді структурно-тематичних схем розкрито курси: “Педагогіка”, “Основи педагогічної майстерності”, “Педагогічна культура”, “Управління навчально-виховним процесом”. У розділі “Теорія виховання” подається кодекс цінностей сучасного українського виховання (за О. Вишневським). Складовими педагогічної культури вчителя автор називає прагнення, а її вершиною – постійну спрямованість на педагогічне, методичне, моральне та духовне самовдосконалення. У параграфі “Самовдосконалення особистості та критерії вихованості” викладено систему самовиховання особистості (за С.Г. Карпенчук), схему блоків знань про якість гуманної людини (за В.О. Киричуком). Автор пропонує поради учням щодо самовдосконалення, визначає критерії вихованості особистості, розглядає структуру та головні напрями професійно-педагогічного самовдосконалення вчителя (самоосвіта, вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду, науково-методична робота), схему роботи із самовдосконалення за методом П. Франкліна. Крім того, у посібнику вміщено творчі та практичні завдання, методичні рекомендації, вправи, запитання, тести, анкети, що має на меті допомогти студентам систематизувати свої знання з кожної теми та головне – знайти їм практичне застосування.

Значний виховний потенціал з позиції формування цінностей та системи ціннісних орієнтацій закладено у змісті посібника С. Максимюк [5]. Автор аналізує стан сучасної освіти в Україні, розкриває сутність процесу виховання, його напрямів, досить широко висвітлює актуальну проблему національного виховання (цінності; українські виховні ідеали і традиції родинного, лицарського і козацького виховання; природні та культурно-історичні чинники формування української душі, характеру та світогляду; шляхи формування цілісної особистості громадянина України; реалізація Концепції національного виховання тощо). Окремий розділ присвячено питанню духовно-гуманістичної спрямованості виховання та її реалізації в сучасній школі. У цьому контексті висвітлюється проблема гуманності педагогіки як тенденція її розвитку. Особистість учителя розглядається в контексті творчості, подається професіограма педагога, а також поради студенту-практиканту та молодому вчителю. Крім того, під час вивчення історії педагогіки автор дає змогу студентові порівняти традиції та нові цінності в системі освіти України та США, Канади, Великобританії та інших зарубіжних країн.

Теоретичні засади раннього шкільного навчання іноземних мов, а також основні цілі, зміст, принципи, методи і засоби навчання викладено в посібнику С. Роман [9]. Розглядаються питання планування та аналізу уроку іноземної мови

в початковій школі, з'ясовується значення аналізу уроку для вдосконалення методичної компетенції учителя, запропоновано систему вправління у плануванні та аналізі уроків. На нашу думку, цей розділ допоможе майбутньому вчителю пізнати та оцінити свої професійні позитивні сторони та недоліки, а також сприятиме формуванню потреби в особистісному та професійному самовдосконаленні.

Посібник з методики викладання іноземної мови в початковій школі О. Бігич [1] містить навчально-методичні розробки модулів з формування у майбутніх учителів методичної компетенції навчання молодших школярів аспектів та видів мовленнєвої діяльності, фрагменти різних типів уроків, зразки тез лекцій та список рекомендованої літератури до кожного розділу.

У навчальному посібнику з теорії та методики виховання С. Карпенчук [4] висвітлено сутність національного виховання як цілісної системи, розкрито роль методів пізнання, самопізнання та саморегуляції особистості на основі акмеологічного підходу щодо побудови сучасного навчального закладу, який передбачає навчання учнів умінню аналізувати та змінювати самих себе, удосконалюючись, та дає змогу самореалізувати творчий потенціал. У посібнику подано модель процесу формування особистості, структурними компонентами якої є когнітивна, афективна та регулятивна складові. Автор наголошує на важливості формування вчителем емоційно-особистісного ставлення учнів до явищ навколишньої дійсності, що передбачає вироблення, засвоєння та поширення ціннісних орієнтацій чи їх комплексу на діяльність. Крім того, розглянуто педагогічні умови ефективного здійснення виховного впливу на особистість, представлено технологію проектування інтелектуального, морального виховання, формування вольових якостей і фізичного загартування особистості. Цілий розділ присвячено процесу самовиховання, детально описано його основні етапи, запропоновано конкретні поради педагогу, вправи з аутогенного тренування, а також зразки спілкування з проблеми самовдосконалення старшокласників, приклади народної мудрості, вислови відомих людей про моральну досконалість. У додатках подається словник позитивних та негативних якостей людини, азбука моральних заповідей, закони дружби, правила виховання мужності. Автор систематизувала моральні поняття, звички, якості, форми і методи виховного впливу школярів різного віку, запропонувала діагностичні картки відчуттів та емоцій учнів, методику вивчення (самовивчення) темпераменту.

Напрями виховання, сутність, методи, прийоми та способи самовиховання подаються у навчальному посібнику для студентів педагогічних спеціальностей В. Ягупова [13]. Проблему формування цінностей автор розглядає лише в контексті морального виховання, що для реалізації мети з виховання всебічно розвинutoї особистості, на наш погляд, є недостатнім.

У посібнику М. Фіцули [11] більш детально висвітлюються напрями виховання, подається класифікація цінностей (абсолютні, національні, громадянські та сімейні). Автор аналізує актуальну проблему виховання несприйнятливості до наркогенних речовин. Крім того, у посібнику подані важливі питання самовиховання, розкривається сутність цього процесу, його умови, прийоми та етапи, що має забезпечити формування потреби студентів в особистісному самовдосконаленні.

Інноваційна блочна структура змісту підручника з дидактики В. Бондар [2], евристична форма подачі матеріалу, включення авторської моделі загальних методів навчання дає змогу студентам сприймати дидактику не лише як суто теоретичну, але й як теоретико-прикладну, яка виконує роль філософії педагогічної освіти, що в сукупності сприяє кращому засвоєнню інформації.

Узагальнюючи результати аналізу навчально-методичної літератури для вищих педагогічних навчальних закладів, можемо констатувати, що позитивним є те, що у всіх навчальних посібниках більшою чи меншою мірою розглядається питання розвитку та становлення особистості. Але проблемам самовиховання майбутнього вчителя, формуванню ціннісних орієнтацій, утворенню позитивної Я-концепції приділяється, на нашу думку, недостатньо уваги. За такого підходу у студентів не формується ціннісне ставлення до навчання та розвитку себе як особистості, а отже, і не з'являється потреба у самовдосконаленні.

Висновки. У результаті аналізу сучасного стану теорії та практики навчально-виховного процесу, а також навчальних програм, підручників та посібників для підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах нами виявлено, що зміст навчальних програм, підручників та посібників не повною мірою відповідає соціальному замовленню на підготовку майбутніх педагогів із сформованою стійкою системою ціннісних орієнтацій та ціннісним ставленням до особистісного самовдосконалення.

Також нами визначено такі суперечності: між соціальним замовленням вищого навчального закладу на підготовку педагога, як носія культури і загальнолюдських цінностей, та недостатньою реалізацією виховного потенціалу навчальних предметів з формування полікультурної компетенції; між потребами суспільства у вчителів, що володіють необхідними особистісними та професійно значущими педагогічними якостями, та слабкою розробкою теоретичних і технологічних засад їх формування; між ціннісними орієнтирами сучасного навчально-виховного процесу та особистісною системою цінностей майбутнього педагога; між динамікою змісту, мети, завдань та вимог до педагога та внутрішньою готовністю майбутнього вчителя до їх здійснення; між потребою загальноосвітньої школи у творчому вчителі, готовому та здатному до постійного самовдосконалення, та невідповідністю змісту, методів і форм навчально-виховної діяльності для оволодіння вміннями здійснювати самоосвіту та самовдосконалення; між необхідністю формування у майбутніх педагогів ціннісного ставлення до самовдосконалення та перевагою у практиці вищого навчального закладу установки на оволодіння насамперед знаннями з усіх предметів.

Таким чином, виявлення цих суперечностей актуалізує необхідність внесення суттєвих змін у систему підготовки майбутніх учителів, а саме вдосконалення змісту, форм і методів навчання та виховання з урахуванням аксіологічного підходу. Подальшого вивчення потребують проблеми створення педагогічних умов формування ціннісних основ особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів.

Література

1. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи : навчальний посібник / О.Б. Бігич. – К. : Ленвіт, 2006. – 200 с.
2. Бондар В.І. Дидактика : підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / В.І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.

3. Волкова Н.П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. – К.: Академія, 2003. – 576 с. – (Альма-матер).
4. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання : навчальний посібник / С.Г. Карпенчук. – [2-ге вид., доп. і перероб]. – К. : Вища шк., 2005. – 343 с.
5. Максимюк С.П. Педагогіка : навчальний посібник / С.П. Максимюк. – К.: Кондор, 2005. – 667 с.
6. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н.Є. Максимюк. – [3-те вид., доп.]. – К., 2001. – 608 с.
7. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін. ; [за ред. З.Н. Курлянд]. – [3-те вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
8. Педагогіка : навчальний посібник / [В.М. Галузьяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов та ін.]. – Вінниця : Віноблдрукарня, 2001. – 260 с.
9. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі : навчальний посібник / С.В. Роман. – К.: Ленвіт, 2005. – 208 с.
10. Семиченко В.А. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу / В.А. Семиченко, О.М. Галус, Л.В. Зданевич ; [за заг. ред. В.А. Семиченка]. – Хмельницький : ХГПІ, 2001. – С. 83–84.
11. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. Освіти / М.М. Фіцула. – К. : Академія, 2001. – 528 с.
12. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навчально-методичний посібник / П.М. Щербань. – К. : Вища школа, 2002. – 215 с.
13. Ягупов В.В. Педагогіка : навчальний посібник / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

СІНОПАЛЬНИКОВА Н.М.

ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ І МЕТОДИЧНИХ ЗНАНЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ефективність підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування інтегрованих форм організації навчання залежить від певних педагогічних умов.

Однією з умов такої підготовки є інтеграція психолого-педагогічних та методичних знань.

Мета статті – визначити шляхи інтеграції психолого-педагогічних і методичних знань.

Інтегративний підхід до загальнопрофесійної підготовки спеціаліста в сучасних умовах є ключовим засобом підвищення якості професійної освіти. Аналіз наукових джерел засвідчує складність і багатоаспектність феномену інтеграції. Проведений аналіз наукових джерел дає підстави розуміти під інтеграцією явище, процес руху, розвиток до більш цілісного стану. Цей цілісний стан характеризується не тільки великим ступенем взаємопов'язаності всіх елементів, але, перш за все, змінами властивостей усіх елементів. Основний смисл інтеграції полягає в отриманні нового пізнавального результату, що має перевагу за своєю евристичною значущістю пізнавальної цінності всіх інтегрованих компонентів.

Ю.С. Тюнників [7] виділяє такі ознаки інтеграції:

1) інтеграція будується як взаємодія різнорідних, раніше роз'єднаних елементів. Тільки наявність різнорідних елементів робить можливим зародження кількісно нових станів;

2) інтеграція пов'язана з якісними й кількісними перетвореннями взаємопов'язаних елементів. У процесі інтеграції відбувається поступова зміна окремих елементів, вони включаються в усе більшу кількість зв'язків. Накопичення цих змін призводить до перетворень у структурі, до появи нових функцій елементів, що вступили в зв'язок, і в підсумку – до появи нової цілісності;

3) інтегративний процес має свою логіко-змістовну основу. Побудова інтеграції означає, перш за все, визначення єдиної основи для об'єднання різнорідних елементів знання, пошук і обґрунтування критеріїв єдності різних множин.

Залежно від поставлених у педагогічному процесі цілей і завдань інтеграція може являти собою системну єдність певного кола значень, способів дії і взаємопов'язаних підходів, навчально-пізнавальних проблем, засобів і методів навчання.

Інтеграція відбувається за певним алгоритмом, який розроблено в дослідженні Ю.Ю. Колісниченко. Він передбачає такі етапи: вибір та обґрунтування інтегруючих об'єктів; визначення принципів інтеграції; вибір інтегруючого фактора; визначення виду інтеграції; встановлення інтеграційних зв'язків; створення нового інтегрованого об'єкта.

Відповідно до цього алгоритму обґрунтуємо можливості інтеграції психолого-педагогічних та методичних дисциплін.

Як об'єкт інтеграції виділено блоки психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутніх учителів. Інтегрування навчальних дисциплін здійснюється на основі загальної для наук ідеї, проблеми, що відрізняються багатогранністю, багатоаспектністю, комплексністю і є центром інтеграції та диференціації всіх психолого-педагогічних і методичних знань.

Наступним етапом інтеграції є вибір інтегратора. Як показали дослідження, інтеграція об'єктів будується навколо інтегратора (інтегруючого фактора). Інтеграція психолого-педагогічної й методичної підготовки може здійснюватися навколо певного фактора, поняття, закону, проблеми.

Як інтегруючий фактор у педагогіці, психології та методиці можуть виступати як: педагогічний зміст, що здатний проникнути в інші навчальні дисципліни, поєднати їх у системи вищого порядку; перспективна психолого-педагогічна концепція, напрям, проблема тощо.

Спираючись на дослідження Т.Г. Браже [2], Шпільової [8], В.А. Доманського [6], які до рівнів інтеграції зараховують внутрішньопредметну, міждисциплінарну, позадисциплінарну, зупинимось на міждисциплінарному рівні. Міждисциплінарна інтеграція полягає у використанні законів, теорії, понять, методів однієї дисципліни при вивченні іншої. Здійснення інтеграції на цьому рівні дає змогу створити новий інтегрований об'єкт, виражений у формуванні цілісної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, які володіють загальнонауковими поняттями, категоріями й підходами до вирішення конкретних педагогічних завдань. Відповідно до етапів інтеграції, залежно від обраного інтегратора, слід визначити вид інтеграції. Дослідження Т.О. Вдовиної [3], В.А. Доманського [6], показали, що існує дві групи видів. До першої групи видів інтеграції змісту освіти належать: об'єктивна (суміщення в одних уроках, темах, розділах, курсах різних дисциплінарних образів єдиного об'єкта); понятійна (об'єднання тем і курсів, що розкривають зміст загальнонаукових по-

нять); теоретична (концептуальна); методологічна (відображення філософської методології та методів наукового пізнання); проблемна (охоплення міждисциплінарних проблем); предметно-образна (формування цілісних уявлень про предмети, явища, людину, світ); психолого-педагогічна (узагальнення інформації про відповідність теоретичним моделям процесу навчання, що розроблені в психології та дидактиці).

Другу групу становлять види інтеграції технологічного компонента професійної підготовки (форми, методи, засоби): діяльнісна – створення, виконання міждисциплінарних проектів, участь у дискусіях та практичній діяльності; методична – інтеграція за допомогою загальних методів, прийомів та підходів до процесу навчання. Залежно від визначених видів інтеграції встановлюються інтеграційні зв'язки. Їх вибір зумовлений специфікою об'єктів інтеграції й умов реалізації. Для інтеграції психолого-педагогічних і методичних дисциплін було обрано групи зв'язків, які об'єднувалися за такими підставами: широтою здійснення, хронологією реалізації, способом встановлення та формою організації.

Алгоритм інтеграції передбачає визначення форм інтеграції психолого-педагогічних і методичних дисциплін. У дослідженнях Ю.І. Діка, А.А. Пінського, В.В. Усанова виділено такі форми інтеграції: злиття навчального матеріалу в єдиний курс; злиття навчального матеріалу з виділенням специфічних розділів; побудова автономних блоків із самостійними програмами або розділами загальної програми [5]. Кожна із цих форм може бути обрана при інтеграції психолого-педагогічних і методичних дисциплін.

Останнім кроком алгоритму інтеграції є створення нового інтегрованого об'єкту, яким може бути змінений зміст професійно-педагогічної підготовки, а також форми організації навчального процесу, методи та засоби навчання, що виступають на новому узагальненому рівні. У нашому випадку новим інтегрованим об'єктом є змістова та організаційна сфера інтеграції психолого-педагогічних і методичних дисциплін.

Зазначене вище дало нам змогу виділити два можливих напрями інтеграції психолого-педагогічних і методичних знань початкової школи.

1. *Змістовний* – інтеграція дисциплін, що вивчаються, на основі виділення головних понять міжпредметного характеру в процесі навчання. Така робота може бути здійснена на основі виділення взаємопов'язаних об'єктів для вивчення в курсі дисциплін психолого-педагогічної й методичної підготовки.

За наявності чітких відмінностей у предметі дослідження педагогіки й психології вони взаємно використовують накопичені знання. Педагогічні дослідження в руслі будь-якої з актуальних проблем (проектування педагогічної діяльності, конструювання відносин учителя й учня в процесі спільної діяльності) спираються на психологічні знання. Вирішуючи центральне завдання педагогіки – розвиток внутрішнього потенціалу суб'єкта навчання й розвивального потенціалу педагогічного процесу, дослідники спираються на уявлення про особистість педагога та закономірності її розвитку, що розроблені психологією.

Педагогіка включає в себе теоретичне обґрунтування процесів виховання, освіти, навчання. Інтеграція в ній даних усіх людинознавчих наук – основа формування в майбутніх учителів цілісного знання про дитину як об'єкт і суб'єкт

педагогічного процесу. Цикл педагогічних і психологічних предметів у вищих навчальних закладах, що готують вчителів, інтегрує сукупність усіх тих знань, які належать до людинознавства.

Ядро професійно-педагогічної підготовки мають становити фундаментальні знання з галузі педагогіки та психології, основи яких набуваються в процесі вивчення відповідних навчальних дисциплін. Цю частину підготовки слід вважати інваріантною, обов'язковою для майбутніх учителів будь-якої спеціальності. Варіативна частина повинна бути реалізована з урахуванням особливостей профілю наукової підготовки студента, його особистісних інтересів і схильностей.

Встановлення взаємозв'язків між основними категоріями в навчальних дисциплінах формує інтегрований категоріальний апарат. Поняття, властиві тій чи іншій науці, зберігаються, але наповнюються новим змістом і адаптуються до інших навчальних дисциплін. Адаптовані поняття виступають своєрідним підґрунтям, що поєднує інтегровані блоки.

Розглянемо, чи виявляються процеси інтеграції в методичній підготовці спеціаліста? Які напрями їх реалізації?

Більшість дослідників цього питання: І.Д. Зверев, І.В. Зеленкова, В.І. Земцова, В.П. Косирев, О.А. Орчаков, В.Н. Ретюнський – розглядають методіку викладання як інтегруючу ланку в системі професійної підготовки спеціаліста.

Справді, методична підготовка – найбільш суттєва складова частина професійної підготовки учителя, вона включає систематичну цілеспрямовану діяльність викладачів з формування в студентів методичних знань, умінь і методичних рефлексій у процесі вивчення загальнокультурних, психолого-педагогічних, методичних і спеціальних дисциплін, причому не тільки засобами управління, а й шляхом самоосвіти та самовиховання студентів. Методика являє собою наукову дисципліну, покликану “забезпечити інтеграцію суміжних наукових знань при аналізі й обґрунтуванні ефективних шляхів навчання на кожному його етапі, у кожній конкретній навчальній ситуації. Головна особливість методики полягає в дидактичній переробці конкретного матеріалу, який обраний як предмет вивчення в школі” [4].

Методика викладання предмета як наукова галузь формувалась протягом тривалого часу, поступово диференціюючись від загальної теорії навчання, розвиваючись слідом за базовими науками, беручи від них термінологію та методи дослідження переважно у вигляді способів діяльності учителя (методичних прийомів). Якщо зв'язок з базовими науками очевидний, то питання про місце предметних методик у системі педагогічних наук, про їх зв'язок з педагогікою обговорюється багато років і залишається актуальним і зараз. Так, у дослідженнях останніх років відстоювалась самостійність методики як наукової дисципліни.

У працях О.А. Абдуліної було зроблено спробу визначити загальний зміст і показати зв'язки психолого-педагогічної й методичної підготовки, що призводить, на її думку, до їх об'єднання в інтегровану цілісність, яка представлена такими елементами: загальний об'єкт вивчення, загальні принципи підготовки; єдина спрямованість змісту освіти; активна взаємодія із зовнішнім середовищем; постійне корегування змісту, форм і методів викладання психолого-педагогічних дисциплін відповідно до вимог суспільства до школи, до вчителя і змін у змісті

педагогічної діяльності; систематичний безпосередній зв'язок викладання з практикою школи; науковий аналіз передового педагогічного досвіду [1].

Завдання методики полягає у визначенні конкретних каналів використання психологічних і педагогічних знань у типових педагогічних ситуаціях, що виникають у практичній діяльності вчителя й вимагають творчого рішення.

2. *Організаційний* – вимагає зміни організації взаємодії викладання психології, педагогіки, теоретичних курсів і методики на факультеті на основі використання групового підходу.

Технологічна сфера інтеграції включає в себе інтегровані зв'язки між формами навчання загальнопрофесійної та предметно-методичної підготовки, у результаті чого виникають нові інтегровані форми навчання.

Для загальнопрофесійної підготовки вчителя початкових класів у вищому навчальному закладі характерні такі форми організації навчального процесу, як лекція (інформаційна, проблемна), семінар (семінар – прослуховування й обговорення доповідей, семінар у формі теоретичної конференції, семінар – “мозковий штурм”), навчальна конференція, консультація. Тобто в цьому виді підготовки превалюють форми організації навчального процесу, переважно спрямовані на теоретичну підготовку студентів.

Для предметно-методичної підготовки студентів вищого навчального закладу характерні такі форми організації навчального процесу, які спрямовані на практичну підготовку, а саме: лекція (лекція-бесіда, лекція-прес-конференція, лекція-дискусія), семінар (семінар – “методичні-посиділки”, семінар – “круглий стіл”, семінар – “ділова гра”, семінар – прес-конференція, семінар у формі “міні-заняття” тощо), практичні й лабораторні заняття, педагогічна практика, навчальна екскурсія.

Позначимо, що такий поділ форм організації навчального процесу у вищому навчальному закладі дуже умовний, оскільки більшості з названих форм притаманна як загальнопрофесійній, так і предметно-методичній підготовці студентів педагогічного вищого закладу, що, у свою чергу, свідчить про можливість їх інтеграції. До інтегрованих форм навчання можна віднести: міжпредметний комплексний семінар як продуктивну форму організації навчання, яка дає змогу узагальнити знання з різних предметів. У підготовці до проведення таких семінарів беруть участь викладачі декількох предметів. Студенти самостійно готують питання до семінару, використовуючи підручники та додаткову літературу; інтегрований навчальний день, що проводиться в одній групі, декілька занять, об'єднаних розкриттям загальної проблеми; інтегровані факультативні заняття, які дають змогу узагальнювати предметні знання з комплексних проблем сучасності.

Література

1. Абдулина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / О.А. Абдулина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Браже Т.Г. *Интеграция предметов в современной школе* / Т.Г. Браже // *Литература в школе*. – 1996. – № 5. – С. 150–154.
3. Вдовина Т.О. *Гуманизация учебно-воспитательного процесса как условие развития личности учащихся* : дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 1998. – 180 с.
4. Волков И.П. *Учим творчеству* / И.П. Волков. – М. : Педагогика, 1998. – 94 с.

5. Дик Ю.И. Интеграция учебных предметов / Ю.И. Дик, А.А. Пинский, В.В. Усанов // Советская педагогика. – 1987. – № 9. – С. 42–47.
6. Доманский В.А. Интегративные процессы в гуманитарном образовании: методология, психологические механизмы, дидактические основания // Педагогическая антропология: Концептуальные основания и междисциплинарный контекст. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 32 с.
7. Тюнников Ю.С. Методика выявления и описания интегрированных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ. – М. : Академия пед. наук., 1986. – 47 с.
8. Шпилевая С.Г. Формирование готовности студентов к реализации интегрированного обучения в начальной школе : дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 1999. – 208 с.

СТУКАЛО О.А.

ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА ЗІ СТУДЕНТАМИ

Основне завдання вищих навчальних закладів – формування особистості фахівця – зумовлює взаємодію педагогів і студентів. Система вузівського педагогічного спілкування в ланці “викладач – студент” якісно відрізняється від відносин під час шкільного навчання. У вищому навчальному закладі сам факт належності викладача і студента до спільної професії значною мірою сприяє “зняттю” вікового бар’єра, що заважає плідній спільній діяльності [3, с. 212].

Найбільш ефективний процес виховання й навчання у вищому навчальному закладі забезпечується саме надійно побудованою на вузівському рівні системою відносин. Основними вимогами до цієї системи є: формування у студентів почуття професійної спільності з педагогами вищого навчального закладу; орієнтація системи педагогічного спілкування на дорослу людину з розвинутою самосвідомістю та подолання таким чином випадків авторитарного виховного впливу; залучення студентів до різноманітних форм початкової науково-дослідної роботи спільно з викладачами; участь разом з викладачами в наукових конференціях, спільні публікації; реалізація різноманітної системи неофіційних, нерегламентованих контактів викладачів і студентів; участь професорсько-викладацького складу в студентському дозвіллі.

Більшість учених вважає, що подолання проблем і труднощів педагогічного спілкування належить до основ професійної діяльності викладача вищого навчального закладу, адже основні форми навчальної та виховної роботи проходять в умовах спілкування.

Проте не досить вивченим залишається питання впливу педагогічного спілкування на студента.

Мета статті – розглянути сутність, зміст, аспекти педагогічного спілкування та його вплив на студента.

Важливою рисою спілкування є те, що воно перебуває в нерозривному зв’язку з діяльністю. Діяльність, у свою чергу, є необхідною умовою виникнення й розвитку таких контактів між людьми, які зумовлені потребою людської діяльності. Спілкування – це один з видів діяльності, що є багатоплановим процесом встановлення й розвитку контактів між людьми, передбачає обмін інформацією, певну тактику та стратегію взаємодії, сприймання й розуміння суб’єктами один одного [5, с. 86].

Педагогічне спілкування – це система соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності [1;33].

Змістом спілкування виступає, насамперед, обмін інформацією, організація викладачем взаєморозуміння та відносин зі студентами за допомогою різних комунікативних засобів. Однак суть спілкування не вичерпується інформаційним обміном. Найважливішою його складовою є відображення образу однієї людини в іншій, реалізація її прагнення продовжити себе в іншій людині.

Педагогічно доцільно організоване педагогічне спілкування виконує не лише притаманні йому функції забезпечення комунікації, але й виводить педагога на більш складні завдання, що сприяють формуванню значущих смислових утворень студентів – професійної спрямованості особистості.

Педагогічне спілкування як вид діяльності має свою структуру. Педагогічне спілкування – це складний процес, в якому більшість учених виділяє три аспекти: комунікативний, інтерактивний і перцептивний. Комунікативний аспект спілкування – це обмін між його учасниками інформацією: знаннями, почуттями, думками тощо. Головним засобом спілкування в цьому аспекті є мовлення. Тому спілкування – це не лише передавання інформації, а і її створення. Інтерактивний аспект спілкування характеризується організацією взаємодії між його суб'єктами. Спілкування в цьому разі може бути кооперацією або конкуренцією. Перцептивний аспект спілкування включає в себе пізнання особистості та її самоствердження.

Педагогічне спілкування допомагає викладачеві організувати взаємодію на занятті й поза його межами як цілісний процес. Завдяки тому, що педагогічне спілкування не обмежується лише інформаційною функцією, воно створює умови для обміну переживаннями, ставленнями, допомагає самоствердженню студента в колективі, забезпечує його співробітництво в групі.

Педагогічне спілкування зі студентами у процесі навчальної діяльності передбачає вміння педагога: оперативно реагувати на зміни умов спілкування, правильно планувати й здійснювати саму систему комунікації, особливо її найважливішої ланки – мовленнєвого впливу, точно знаходити адекватні комунікативні засоби, що відповідають одночасно творчій індивідуальності педагога й ситуації спілкування, а також індивідуальним особливостям студентського колективу, постійно відчувати та підтримувати зворотний зв'язок з аудиторією.

Деякі вчені вважають, що в роботі зі студентами необхідно реалізовувати суб'єкт-суб'єктну педагогічну парадигму (О.О. Біла, Н.П. Волкова, Т.Ю. Осипова). Основними принципами цієї парадигми є співробітництво, співтворчість викладача і студентів, забезпечення самореалізації педагогів і студентів як партнерів у творчому процесі. Головними ознаками поданої педагогічної парадигми є: особистісна орієнтація співрозмовників (здатність розуміти співрозмовника), рівність психологічних позицій співрозмовників (педагог не повинен домінувати над студентами, він має надавати їм право на вираження власної думки, позиції), нестандартні прийоми спілкування (відхід від рольової позиції викладача).

Міра впливу педагога на студентів залежить від того, як сприймається, оцінюється викладач і його комунікативна поведінка студентами. На підставі оцінок і ставлення студентів до викладачів складається їхній авторитет як форма доброві-

льного високого визнання учнями особистості свого викладача та його впливу на них. Авторитет викладача, будучи результатом його відносин зі студентами, стає одним із важливих факторів, що визначає ефективність педагогічного впливу.

Провідними у формуванні авторитета викладачів є такі ділові якості: професійна компетентність, педагогічний такт (комунікативні вміння) та організаційні здібності.

Рівень педагогічного впливу викладача на формування особистості студентів та їхньої діяльності залежить від міри адекватності оцінки викладачем своїх реальних і потенційних можливостей. Оскільки неавторитетні викладачі свої актуальні та потенційні можливості переоцінюють, а це, як відомо, призводить до зупинки у професійному розвитку й саморозвитку, то не можна очікувати від їхнього педагогічного впливу значних результатів у професійному навчанні студентів та їхньому вихованні. Спостерігається значний вплив авторитетного викладача на формування у студентів професійної спрямованості, ставлення до навчання, оволодіння всім тим, що необхідно майбутньому фахівцю.

Чим вищий рівень розуміння викладачем студентів, тим ширший та різноманітніший репертуар педагогічних впливів і нижча частота їхнього застосування. У викладачів з високим рівнем розуміння особистості студентів домінують якісні прийоми педагогічного впливу. Вони надають студентам більш широкі можливості для виявлення ініціативи, самостійності й творчості в навчанні.

До факторів, що зумовлюють взаєморозуміння й співпрацю між викладачами та студентами у спілкуванні й діяльності, вчені відносять і ті способи або прийоми, за допомогою яких досягається розуміння однією людиною іншої. Основними серед них є механізми ідентифікації, емпатії та рефлексії.

Ідентифікація – це спосіб пізнання іншого, за якого припущення про внутрішній стан іншого будується на підставі спроби поставити себе на його місце [3, с. 216–217]. Під час ідентифікації відбувається уподібнення себе іншому. Внаслідок ідентифікації засвоюються норми, цінності, установки, поведінка, звички, що відображаються або сприймаються особами.

Емпатичні властивості студентів і викладачів, їхня здатність до емоційного співпереживання й співчуття помітно впливають на формування готовності майбутніх викладачів до виховання гуманістичних відносин студентів. Когнітивною формою емпатії є співчуття або особистісна рефлексія, тобто здатність розуміння емоційного стану й почуттів іншої людини, переживання однією людиною з приводу інших почуттів та емоцій іншої.

Викладач має не просто переживати, співчувати й сприяти студенту, а способом свого переживання, співчуття і співучасті виховувати його. Педагог повинен своєю активною вищою моральною формою емпатії заохочувати і таким чином закріплювати формування у студентів різного роду переживань, почуттів і дій.

Під час переходу від інформаційного навчання до управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів великого значення набувають комунікативні вміння викладача. У своїй комунікативній діяльності викладачам слід дотримуватись таких правил:

– приділяти протягом заняття більше уваги різним видам діяльності, а не організації поведінки;

- оцінювати студента за рівнем його знань, а не за особистістю та вчинками;
- надавати студентам можливість активніше працювати на занятті; уникати однобічного спілкування викладача;
- постійно враховувати психологічний стан колективу й окремих його вихованців;
- уникати загальноприйнятих штамтів, шукати і впроваджувати нові форми, засоби, методи і прийоми;
- долати в собі погані настрої і негативні установки стосовно кожного студента;
- постійно розвивати власну комунікативну пам'ять, запам'ятовувати різні педагогічні ситуації та їх перебіг;
- частіше посміхатися, це викликає позитивні емоції та спонукає до позитивного спілкування;
- завжди виявляти ініціативність у спілкуванні;
- ураховувати індивідуальні особливості, темперамент і характер кожного студента;
- ніколи не зловживати перевагами викладача під час спілкування;
- постійно вдосконалювати інструмент свого спілкування – мовлення.

Організація спільної творчості викладача і студентів у навчальному процесі потребує такого управління навчально-творчою діяльністю майбутніх викладачів, за яким студенту забезпечується позиція активного суб'єкта навчання, розвиваються здібності до самоуправління власною діяльністю.

Демократичний стиль спілкування викладачів і студентів значною мірою сприяє вихованню культури спілкування, доброти, уважності, поваги й терпіння. Ці всі якості майбутні фахівці переносять на практику роботи. Під час організації спільної діяльності викладача і студентів відбуваються зміни психологічних позицій учасників навчання. Основною функцією викладача під час здійснення співтворчості стає організація діяльності студентів, а не передача знань. Вузівський викладач виступає як консультант і організатор навчального процесу, а не лише як носій інформації. При цьому на студента впливає і його особистість, а не тільки інформація, слово викладача.

Статус студента в навчанні змінюється одночасно зі зміною позиції викладача. У процесі педагогічної комунікації студент виступає як повноцінний суб'єкт навчання, доповідач, опонент у суперечці, що веде дискусії, тобто відбувається переорієнтація позицій майбутнього спеціаліста.

Висновки. Створення певних відносин між учасниками педагогічного процесу пов'язане з позитивною установкою до особистості іншої людини, визнанням її цінності без упередження, зайвої критичності. Доброзичливе, довірливе ставлення завжди дає право вільно думати й відчувати, що сприяє більшій реалізації творчого потенціалу кожного студента.

Література

1. Волкова Н.П. Педагогічні комунікації: практичний посібник / Н.П. Волкова. – Дніпропетровськ : ДНУ, 2005. – 128 с.
2. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник / Н.П. Волкова. К.: Академія, 2006. – 256 с.

3. Осипова Т.Ю. Виховна робота зі студентською молоддю: навч. посіб. / Т.Ю. Осипова, І.О. Бартенєва, О.О. Біла (за заг. ред. Т.Ю. Осипової). – Одеса : Фенікс, 2006. – 288 с.
4. Словник з термінології з педагогічної майстерності – [гол. ред. Тарасевич Н.М.]. – Полтава, 1995. – 64 с.
5. Фоменко Н.А. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Н.А. Фоменко. – К. : Слово, 2005. – 216 с.

СУЩЕНКО Л.О.

НАБУТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДОСКОНАЛОСТІ ВЧИТЕЛІВ У “ШКОЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ”

Набуття професійної та особистісної досконалості триває протягом усієї педагогічної кар’єри, а іноді й усього життя вчителя. І зрозуміло, що за таких умов цей процес не може бути забезпечений повною мірою лише, так би мовити, офіційно-інституціональними засобами освіти, до яких належить і система післядипломної освіти. Тільки свідомо самоосвітня діяльність фахівця, внутрішні фактори розвитку особистості спроможні реалізувати не тільки безперервність освіти педагога, а і її, в певному розумінні, нескінченність. Це стосується не тільки обсягу того, що вивчається. Освітні інтереси, потреби, запити педагогів настільки індивідуальні, а отже, і різноманітні, що задовольнити їх зусиллями одного або кількох закладів післядипломної освіти навіть з великою кількістю запропонованих для вибору навчальних програм, повною мірою неможливо. Самоосвітня діяльність робить освіту безмежною в повному розумінні: і з погляду її тривалості, і з погляду її обсягу, і з погляду її глибини.

Отже, мова йде про орієнтацію на “*освіту впродовж життя*”, на *професійно-особистісний саморозвиток*, де вчитель спроможний бути *суб’єктом організації власної повноцінної життєдіяльності*.

Мета статті – проаналізувати досвід запровадження інноваційних форм роботи з професійного зростання вчителів початкових класів у період п’ятирічної пролонгованої підготовки.

Виходячи з принципу наступності й послідовності, закладеного нашою дослідною програмою, метою відпрацювання технології ефективного впливу школи на стимулювання професійного самовдосконалення вчителів, які за нашою моделлю пройшли курсову перепідготовку, було організовано цілеспрямовану роботу, яка мала продовжити цей процес, але вже на робочому місці вчителя.

Зміст цієї роботи передбачав:

- застосування внутрішніх і зовнішніх стимулів у визнанні професійного самовдосконалення вчителів;
- переорієнтацію методичної роботи школи на стимулювання професійного саморозвитку вчителів;
- надання практичної допомоги учителям у реалізації ними творчих та новаторських підходів до організації педагогічного процесу;
- упровадження проблемних лабораторій і клубної діяльності з метою залучення вчителів до науково-дослідної роботи в школі.

Ми виходили з того, що процес стимулювання професійного саморозвитку вчителів в умовах школи хоча й вирішували в педагогіці по-різному, але в основному вчені, визнаючи за внутрішнім потенціалом особистості дуже важливу, а часом і пріоритетну роль, не ігнорували й стимули зовнішнього середовища, які ґрунтувалися на взаємодії особистості з навколишнім світом, правильному використанні зовнішніх стимулів.

Згідно з гіпотезою, сприяння підвищенню педагогічної майстерності; пробудження потреби в самоактуалізації, самоствердженні та життєтворчості, бажання творити свою особистість можливі за умови збереження позитивної мотивації та цілеспрямованого стимулювання професійного самовдосконалення безпосередньо на робочому місці – у самій школі.

Стимулювання професійного самовдосконалення педагогічних кадрів традиційно має два напрями: підвищення кваліфікації та науково-методична робота. Досить поширені такі поняття, як “курсова перепідготовка” (період курсової підготовки) та “міжкурсний період” (п’ятирічна пролонгована перепідготовка вчителів). Відразу ж помітна диспропорція: курси тривають кілька тижнів, а міжкурсний період – п’ять років. Зрозуміло, що час реформ потребує не тільки більш інтенсивного використання можливостей курсів підвищення кваліфікації, а й цілеспрямованої активізації та стимулювання професійного саморозвитку вчителя в період п’ятирічної пролонгованої перепідготовки. Якраз про останню (пролонговану) заговорили тільки останніми роками (О. Варецька, Н. Протасова, Г. Скірко та ін.).

Не можна не враховувати й інші фактори, що закономірно виникають. Саморозвиток педагогів являє собою органічну складову безперервної педагогічної освіти, хоча й досить специфічну. Професійне самовдосконалення є безперервним процесом, який діалектично розвивається, відповідно, і його мета, й уявлення щодо ідеалу теж постійно змінюються, а вимоги до нього постійно зростають. На практиці це простежується в тому, що мета саморозвитку, по суті, є недосяжною, вона постійно змінюється. Отже, межі розвитку особистості не існує.

На нашу думку, позитивне стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у післядипломний період теж має змінюватись, що потребує розроблення та впровадження в міжкурсний період інноваційних ефективних форм і методів стимулювання професійного зростання педагогів.

Традиційно центральною ланкою професійного вдосконалення вчителів у післядипломний період була й залишається методична робота в школі. Саме вона мала складати в цьому плані цілісну систему дій і заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагогічного працівника, на розвиток творчого потенціалу педагогічних колективів навчальних закладів, стати провідною умовою досягнення позитивних результатів шкільного навчально-виховного процесу.

Останнім часом питання організації методичної роботи з педагогами вивчали такі науковці, як: І. Багаєва, Р. Гільберг, П. Дементьєв, Л. Дудіна, А. Єрмола, І. Жерносек, Н. Комаренко, І. Осадчий, О. Сидоренко та ін. Всі вони за основу організації методичної роботи беруть особистісно орієнтований підхід до підвищення компетентності вчителів через залучення їх до інноваційної

діяльності; формування усвідомленого розуміння необхідності зростання професійного рівня кожним учителем окремо.

Як зазначено в рекомендаціях дослідників, основним завданням методичної роботи є: “...створення організаційних умов для *безперервного вдосконалення* фахової освіти і кваліфікації педагогічних працівників” [5].

Аналіз функціонування управління системою науково-методичної роботи педагогічних кадрів у всіх аспектах дає змогу виділити традиційно притаманній такі основні функції: планування, організації, діагностичну, прогностичну, моделювальну, компенсаторну, відновлювальну, коригувальну, координувальну, пропагандистську та контрольну-інформаційну. Слід зазначити, що вказані основні функції системи взаємодоповнюють одна одну. Існування тісних взаємозалежностей між ними виявляється в тому, що якість виконання однієї функції позначається на успішності реалізації інших.

Отже, доцільно науково-методичну роботу спрямовувати на формування основних і предметних компетентностей учителя та підвищувати загальну компетентність, яка є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою людини. Технологія організації науково-методичної роботи, з погляду компетентнісного підходу, на нашу думку, передбачає не регламентацію діяльності педагога, не жорстку опіку й диктат, а стимулювання до професійного самовдосконалення, формування потреби в ньому, оволодіння засобами взаємодії та всебічне стимулювання активності й самостійності. Результатом такого підходу до організації науково-методичної роботи в школі є те, що головним для педагога стає його індивідуально неповторний творчий потенціал, його індивідуально філософська доктрина, його нічим не обмежене спрямування на реалізацію власного педагогічного світогляду.

Констатуючи об’єктивну необхідність усіх вищезазначених форм роботи щодо стимулювання фахового саморозвитку вчителя, слід підкреслити, що самоосвітня діяльність педагога потребує глобальних перетворень. Вчитель-майстер – цілісна особистість, яка перебуває в гармонії з духовною культурою, має потужну теоретичну базу для реалізації педагогічної діяльності в школі. Він добре знає й усвідомлює власні можливості, реалізує їх на користь собі та суспільству, прагне до саморозвитку, самовдосконалення, розуміє сенс життя, щастя, краси, любові, гуманно ставиться до своїх рідних, близьких, оточуючих людей.

Отже, відповідно до вищевикладеного, сучасна школа покликана створити таке професійно-пізнавальне середовище, в якому вчителю було б вигідно і психологічно комфортно оптимально розкривати й використовувати свої творчі можливості та проекти, не очікуючи, поки їх десь затвердять, спланують, скоректують, дозволять тощо.

Тому з метою підтримки й набуття вчителями досвіду інноваційної педагогічної діяльності в рефлексивному середовищі в нашому експерименті було впроваджено проблемну лабораторію педагогічної майстерності, що розпочала роботу у 2005 р. на базі ЗНВК “Мрія” м. Запоріжжя, яку очолив колектив кафедри педагогічної майстерності КЗ “Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти” ЗОР. Її призначення: реалізація нової освітньої парадигми – безперервний постійний розвиток і саморозвиток професійної майс-

терності педагогів за індивідуальними програмами, враховуючи конкретний соціум, характер взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, особливості динаміки цього розвитку, характеру педагога, його творчих можливостей.

Для практичної реалізації цього наукового задуму на базі лабораторії відкрито “Школу педагогічної майстерності”, яка мала об'єднати зусилля колективів кафедри педагогічної майстерності та вчителів чотирьох експериментальних шкіл у вирішенні проблем науково-методичного забезпечення інноваційної діяльності педагогічних працівників початкової школи в суб'єкт-суб'єктному рефлексивному середовищі.

Програма “Школи педагогічної майстерності” в кожному конкретному закладі мала своєрідне змістове наповнення, але обов'язковими її компонентами були:

- пошук оптимальних форм трансформування наукових ідей і перспективного педагогічного досвіду в практику роботи школи;
- зовнішнє і внутрішнє стимулювання професійного самовдосконалення вчителів.

У “Школі педагогічної майстерності” викладачі й учителі самі визначали критерії оцінювання перспективного інноваційного досвіду, нестандартність і креативність педагогів, їх здатність до нарощування свого потенціалу, обговорювали результати виступів претендентів на шкільних, районних, міських та обласних конкурсах “Учитель року”; упроваджували технологію творчих звітів педагогів, модель захисту педагогічних ідей; проводили ділову гру “Захист авторських інновацій”; упроваджували акмеологічні карти розвитку й саморозвитку професійної майстерності вчителів.

На базі створеної експериментальної лабораторії з метою орієнтування вчителів на *“освіту впродовж життя”*, на *професійно-особистісний саморозвиток* у ЗНВК “Мрія” організовано такі заняття “Школи педагогічної майстерності вчителя початкової школи”: щотижневі (на замовлення вчителів) консультації; семінари для педагогів шкіл нового типу; семінар-практикум “Удосконалення професійної майстерності вчителів початкових класів”; майстер-клас для вчителів іноземної мови; семінар-практикум “Науково-методична служба сучасної школи”; семінар “Традиційні й нетрадиційні форми роботи з батьками”; семінар-практикум для педагогів “Сприяння адаптації першокласників шостого року життя”; семінар-практикум “Психозбереження педагогів і учнів у сучасному освітньому процесі”. За результатами цих занять внесено змістові зміни в психолого-педагогічне супроводження інноваційної діяльності освітнього закладу; упроваджено модель професійної компетентності педагога-гуманіста; систему констатувальної й проектувальної діагностики особистості дитини для диференціації й індивідуалізації навчально-виховного процесу; модель виховного середовища за межами регламентованих навчальних занять.

Намагаючись на високому рівні утримувати інтерес учителів до професійного саморозвитку, протягом дев'яти місяців ми свідомо використовували низку “сервісних” заходів.

Наприклад, на етапі становлення “Школи педагогічної майстерності” для створення клімату духовної взаємодії в колективі й стимулювання створення особливої привабливої зовнішньої техніки педагога запрошували на заняття на-

родного артиста України О. Гапона, який зробив неоціненний внесок у духовну скарбницю кожного вчителя. Спілкуючись з митцем, учителі захоплювались атмосферою творчої розкнутості та психологічного комфорту, змінювали свій стиль спілкування на уроці. У цілому можливості театральної педагогіки ще потребують додаткових досліджень, особливо в галузі практичної взаємодії інститутів, що діють, мистецтва з освітніми закладами, доцільність якої нібито й не заперечується в жодній освітній системі, але в реальному житті обмежується традиційними підходами.

Тому наш підхід до стимулювання професійного самовдосконалення в умовах внутрішньошкільного спілкування просякнутий ідеєю про те, що вся педагогічна діяльність – постійний експеримент. Незважаючи на можливість технологічного підходу до своєї професії, згідно з яким вважається можливим гарантоване досягнення прогнозованого успіху, робота і життя вчителя – це довготривалий пошук власних технологій і, перш за все, робота над собою, у якій мало що піддається фіксації. Таке бачення вчительської роботи додатково спонукало педагогів до рефлексії й визначало впевненість у їх здібностях. Педагогів вчили вірити і сподіватися на себе, долаючи соціальні негаразди та генетичні зумовленості, адже успіх у багатьох справах, де діє людський фактор, залежить від твердої віри в себе.

За нашим переконанням, найближчим часом постійність у здобутті наукових знань і їх синтез з педагогічною діяльністю – ці два процеси зіллються в один, оскільки тримати рівень професійної майстерності на висоті без постійного інформаційного та почуттєвого наповнення стане неможливим. Характерне для минулого короткочасне стажування вчителів поза межами школи зникає й поступається поєднанню післядипломної освіти в однойменних закладах з освітою, здобутою в нашому випадку в “Школі педагогічної майстерності”.

Висновки. Розглянуті стимулювальні шляхи й функції в період пролонгованої п’ятирічної підготовки педагогів сприяли професійному самозростанню та створювали позитивне мотиваційне тло, завдяки якому вчитель міг під керівництвом викладачів удосконалювати зміст власної професійної орієнтації та професіоналізму. Сприяли цьому гарантія свободи творчості в процесі організації навчання, наукові професійні дискусії, обмін думками, інформаційне забезпечення дослідницько-педагогічної діяльності, педагогічна підтримка професійного зростання.

Отже, створено розгалужену систему для якомога активнішого професійно-творчого самовиявлення вчителів, де потрібен високий рівень соціально-психологічної компетенції та професіоналізму, який містить у собі гуманістичну спрямованість, бездоганні професійно необхідні знання, педагогічні здібності, високий рівень відповідальності за особистісну й професійну досконалість.

Література

1. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования : [монография] / Е.С. Барбина. – К. : Вища школа, 1997. – 153 с.
2. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека : характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. – М. : Флинта-Наука, 1998. – 230 с.
3. Васильева О.А. Професійна діяльність вчителя і основи самореалізації / О.А. Васильева // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Київ ; Запоріжжя, 2006. – Вип. 37. – С. 83–90.

4. Дивак В.В. Професійне становлення методистів у закладах післядипломної освіти педагогічних працівників : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / В.В. Дивак. – К., 1999. – 237 с.
5. Методична робота школи / [упоряд. Н.М. Мурашко]. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – 128 с. – (Б-ка “Шк. світу”).
6. Сущенко Т.І. Концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти / Т.І. Сущенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 23–27.

СУЩЕНКО Т.І.

ПРОВІДНІ ФАКТОРИ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ВПЛИВУ НА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ ПРОЦЕСАМИ

Сучасні наукові дослідження за будь-яким напрямом потребують активного пошуку якісно нових концептуальних підходів, які вбиратимуть у себе всі переваги попередніх засобів пізнання. Управління освітою включає в себе знання багатьох інших галузей і фактично виникло на їх перетині, воно інтегрує найкращі досягнення історії, філософії, людинознавства, акмеології, синергетики, методології. Однак далеко не всі дослідження можуть позитивно впливати на розвиток теорії управління освітою, поповнюючи її новими знаннями. Тому виникає потреба в концептуальних підходах, які побудовані з урахуванням досягнень та особливостей багатьох наук, на основі вивчення й урахування тенденцій і закономірностей, що притаманні розвитку суспільства на тому чи іншому відрізку часу, передбачення основних проблем та наслідків подій сьогодення.

У пошуках саме такого підходу до пошуку провідних концептуальних позицій в управлінні освітніми процесами ми звертались до наукових праць Г.В. Атаманчука, І.Д. Беха, В.І. Бондаря, О.М. Галуса, Л.І. Даниленко, В.В. Дивака, Г.В. Сльникової, І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, В.В. Олійника, М.І. Романенко, О.Г. Романовського, С.О. Шевченка, В.С. Пікельної, В.О. Сухомлинського, С.Л. Яблочнікова та ін.

Мета статті – розкрити пріоритетні концептуальні напрями та підходи до управління освітою.

Наукові прогнози щодо радикальних змін нинішнього шляху світового розвитку вказують на докорінний перегляд існуючих цінностей та способу життя людства, зміну стереотипів щодо відносин і взаємодій у системі “людина – природа – суспільство – цивілізація”.

Усе частіше фігурує наукова думка про те, що руйнівні цивілізаційні процеси відбуваються не тільки в природі, енергетиці, демографії. Вони, перш за все, є різними аспектами “єдиної кризи людини”, які глибоко вкорінені в самій природі людської істоти. Запропонувати альтернативи виживання існуючої цивілізації тільки на підґрунті наукового знання уже, на жаль, видається неможливим: роз’єднане й ворогуюче між собою людство приречене, а об’єднане має шанс вижити.

Дослідники глобальних кризових процесів багатьох країн у зв’язку із цим справедливо зауважують, що, крім національних кордонів, людство роз’єднують антагоністичні цінності та інтереси: фінансові, ідеологічні, кланові, релігійні, етнічні тощо. Втім, частину досліджень, спрямованих на виявлення суттєвих причин глобальної кризи, або ігнорують або називають науковим фанатизмом чи анархізмом, або необґрунтовано нагнітають страх.

Необхідне негайне формування принципово нового ставлення до системи людських відносин, спрямованих на загальнолюдські пріоритети, докорінне переосмислення парадигми глобального виживання людства, науково обґрунтоване забезпечення переходу від існуючої егоцентричної до антропоцентричної та соціоцентричної моделі життєдіяльності й взаємодії – від окремої людини до людства в цілому.

Тому динамізм розвитку сучасного суспільства потребує переосмислення завдань, напрямів і змісту управління освітою, зміни цільових орієнтирів, організаційних форм та педагогічних умов формування нового кадрового корпусу, пов'язаного з необхідністю його якісної підготовки і створенням можливостей для постійного професійного зростання. Це завдання набуває стратегічного значення як у країнах Заходу, так і в Україні.

Отже, важливим важелем впливу на зміст і характер управління освітою є *фактор часу*. Виникає потреба теоретичного узагальнення й осмислення накопиченого управлінського досвіду, існуючої практики. Їх результатом має стати поглиблення знань і методичного забезпечення оновлення концепції, завдань та змісту управління навчально-виховними процесами, професійною підготовкою педагогів.

На думку сучасних дослідників глобальних освітніх процесів, крім інших важливих пріоритетів, фактор часу посилює увагу до розкриття та наукового обґрунтування нових методологічних аспектів не тільки у вивченні якості управління освітою, а й у системі підготовки педагогічних кадрів як основного суб'єкта впливу на еволюцію та динаміку суспільних змін.

Управління виявляється в усіх сферах життєдіяльності: у мистецтві, економіці освіти, педагогіці; в усіх структурах виробничої сфери. Воно (управління) виникло раніше, ніж люди відчули його як самостійне явище свого життя. Не існувало ніякої теорії й обґрунтування потреби в ній. Досвід і час збирали, закріплювали знання, переводили їх у генетичний вантаж. Подальші кроки були складнішими. І в наші часи існують так звані відкриття, раціоналізаторські винаходи, які не підкріплені минулим досвідом, а пов'язані лише з мотивами, інколи взагалі важко пояснюваними. Проте для появи нового знання необхідними є:

- знання й уміння користуватись усім попереднім досвідом, розширення інформаційного поля;
- розуміння неповноти й достатності цього досвіду;
- вміння формулювати мету й визначення засобів її досягнення;
- осяяння;
- здатність до об'єктивного оцінювання;
- вміння доцільно використовувати нове знання, образ, алгоритм дій тощо.

Останнім часом помітне настирливе бажання й популярність будь-якої новизни: замість глибокого й самостійного осмислення своєї історії, досвіду нащадків і сучасного стану безперервно оголошуються все нові й нові концепції, принципи, програми, моделі, ідеї. Не береться до уваги навіть те, що вони не реалізуються, головне, щоб присутньою була нова наукова думка.

Відомий російський теоретик-управлінець Г.В. Атаманчук [1], спираючись на С.Н. Булгакова [2], описав це явище так: “Насамперед, варто було б замислитися над тим, чому в нашій історії практично постійно перемога йде поряд з

поразкою, успіх супроводжується невдачами, злети таланту тонуть у безодні байдужності, моральний порив не торкає серця обивателів, великі цілі гинуть через масову інертність, проповіді християнських чеснот не приводять до реальних учинків, вибудоване щось в одному місці неодмінно зводиться нанівець руйнуванням в іншому і т.д. Без пізнання й розкриття (чесно, мужньо та правдиво) дійсної, суцільної (а не уявної, належної) діалектики життя нам не вийти на стійкий, творчий шлях розвитку... Якщо російське суспільство дійсно ще жваве і життєздатне, якщо воно приховує в собі зміну майбутнього, то ця життєздатність повинна виявитися насамперед і найбільше в готовності та здатності вчитися в історії” [2, с. 43–44].

Концептуально ці думки Г.В. Атаманчука щодо Росії повністю відтворюють ситуацію в Україні. Особливо це стосується критики сучасного низького рівня управління, що пов’язують в основному з породженням системи радянської влади.

Відомий у світі автор фундаментальних теоретичних праць з державного управління категорично не погоджується з таким висновком та вносить свої, на наш погляд, дуже цінні пояснення стосовно того, що теоретичне мислення в багатьох людей буває більш інерційним, заштамованим, ніж реальне життя, яке весь час характеризується новими явищами, взаємозв’язками, механізмами. Теоретики їх або не помічають, або замовчують. Проте суперечності, які породжує новий соціум, залишаються. Г.В. Атаманчук зазначає: “Сьогодні їх в основному пояснюють спадщиною соціалізму. Але насправді вони мають більш глибокі корені, пов’язані з уявленнями про божественну місію верховної самодержавної влади, виходячи з якої всі піддані повинні були лише їй служити, підкорятися й дякувати за її милості. Соціалізм тут не вніс нічого нового: він тільки поміняв самодержавця на вождя, а божественне приречення – на реалізацію комуністичної ідеології. Логічно, що в такій парадигмі управління багато років зводилося до вислуховування, засвоєння й використання вищої керівної волі. Головне було: догодити владі, зробити їй приємне замість одержати посаду або інше благо. Тому всі “начальники”, починаючи із сільського рівня, були привчені завжди дивитися нагору і твердо знали, що їхня власна доля залежить від рішень “верхів”. Що ж відбувається внизу, їх особливо не цікавило, а якщо й виникав інтерес, то тільки за вказівкою “верхів”. Звідси наша вічна відсталість, невпорядкованість життя, занедбаність продуктивних сил, а в них, головним чином, людського потенціалу” [1, с. 6–7].

Усе зазначене відбувається й зараз у самій Україні, яка проголошена демократичною державою, що посилює увагу до глобальних освітніх процесів, до наукового пошуку нових методологічних аспектів управління ними.

Спробуємо провести певні паралелі й поставити у відповідність концептуальним положенням, що сформувався останнім часом в управлінні освітою, та надбанням класичної теорії управління.

Автор статті працювала і за радянської системи управління освітою, і працює сьогодні, в сучасній, демократичній, над створенням комплексів методичного забезпечення управлінських функцій керівників шкіл, упроваджує різноманітні нововведення в цей процес. Які можна зробити висновки щодо основних факторів впливу управління на освітні процеси в різні ці періоди?

Найважливіша відмінність полягає в тому, що сьогодні провідним фактором впливу на зміст і характер управління освітою став триумф особистості.

Натомість, основним стратегічним завданням реформування освіти в Україні, згідно із згаданими концептуальними підходами, є запровадження таких інноваційних управлінських технологій, в основу яких покладено принцип дорогоцінного ставлення до інтересів і потреб людини, створення максимальних умов для її повноцінного розвитку як творчої особистості.

Освітні заклади – життєва сфера суспільного життя дитинства України, тому вивчення природи управлінського впливу освітніх закладів на дитину важко уявити без глибокого проникнення у її природу без зіставлення з іншими сферами життєдіяльності.

В освітніх закладах найважливішими факторами управління є приваблення дітей до пізнання, творчої діяльності за їхніми інтересами та безпосереднього виховного впливу управління на зміст і колір, фактуру, простоту й глибину духовної взаємодії суб'єктів, елегантність, позитивний емоційний настрій, почуття міри, впевненість і доброзичливість, а найголовніше – на ширину і непідробну зацікавленість дорослих л ю д и н о ю будь-якого віку й будь-якого інтелекту, на взаємовідповідність та відповідальність за зміст, наміри та інтереси молоді.

Як показує наш багаторічний досвід дослідницької роботи в цій сфері, доленосне значення має конкретний вплив управління на психологічний комфорт, естетичну привабливість, особливу педагогічну комунікацію як головний інструмент шкільного працівника: змістовність, логічність, ясність і яскравість мовлення педагогів, відсутність мовного баласту (вульгаризмів, провінціалізмів, архаїзмів, слів-паразитів, зайвих іншомовних слів), вільне, невимушене спілкування, інноваційна різноманітність тощо.

Це визначає особливість управління освітою, його впливу на якість педагогічного процесу, який має свою особливу мету: *не тільки навчати, а духовно й інтелектуально збагачувати життя дітей засобами навчання, захоплювати, заохочувати цікавою суспільно корисною творчою діяльністю, всебічно розвивати творчу особистість, не порушуючи законів розвитку, які природно заперечують будь-який примус, фізичне, психічне або інтелектуальне перевантаження дитини.*

Такий підхід сьогодні видається нам найбільш актуальним, бо дає учневі змогу не просто механічно вибирати для себе вид або форму життєдіяльності, а й усвідомлювати її значення для подальшої своєї долі та життєдіяльності.

В одній школі на яскраво оформленому панно ми з глибоким задоволенням прочитали таке: “У нашому закладі ти знайдеш для себе найголовніше – мету життя”. Інакше кажучи, управління освітніми закладами покликане допомогти кожній дитині розпочати шлях у цікаве, повноцінне й змістовне життя. Ці питання мають бути включені як важлива одиниця широкого освітнього, національно-культурного соціального контексту планування, організації, педагогічного аналізу, контролю, діагностики й постановки мети.

На думку автора, є три основних аспекти, що формують поняття “якісне управління освітою”. По-перше, методичне забезпечення якості самих вимог (цілей, стандартів і норм), адекватна сформульованість певних стимулів вико-

нання оптимальних норм, яким повинні відповідати загальні результати освітньої діяльності. З точки зору загальної теорії, управління – це не що інше, як конкретні дії різного рівня в системі управління.

По-друге, необхідні якісні ресурси (науково обґрунтовані освітні програми, кадровий потенціал, контингент кадрів, підручники, матеріально-технічне забезпечення, фінанси тощо), тобто якісне забезпечення необхідних умов для досягнення та реалізації відповідних цілей [2, с. 11].

По-третє, повинно бути забезпечено якісне виконання всіх технологічних процесів освітньої діяльності (повна відповідність якості роботи всіх структурних підрозділів навчального закладу, визначених у документах, що регламентують їх роботу). Остання теза повинна також бути підтверджена відповідним якісним рівнем формування документів, що регламентують діяльність того чи іншого структурного підрозділу. Це, в свою чергу, повністю відповідає процедурі реалізації впровадження системи управління якістю за стандартами серії ISO [4].

На думку В.П. Яківця, аналіз взаємодії елементів системи управління освітньою діяльністю показує, що існує певна кількість проблем у процесі забезпечення якості. Ці проблеми потребують і відповідного аналізу, і визначення сукупності параметрів, що входять до складу багатовимірних векторів, і встановлення інтервалів зміни цих параметрів та допусків щодо рівнів відповідності тих чи інших параметрів стандартам і документам, що регламентують [2].

Крім того, існує необхідність чіткого визначення структури, елементів такої структури управління освітньою діяльністю та взаємозв'язків між елементами цієї структури, що виконують функції управління, і численними об'єктами управління, що входять до складу такої структури, напрацювання низки методів, підходів та ідеології щодо формалізації процесів управління [4]. Сукупність засобів, що повинні забезпечити досягнення об'єктом управління визначеної мети, і є системою управління.

Таким чином, для забезпечення досягнення стратегічних цілей необхідна зміна пріоритетів у роботі всіх структурних підрозділів, а також вгамування амбіцій служб, що підпорядковані першим особам навчальних закладів. Ці структури повинні зрозуміти свою роль як допоміжну в реалізації роботи основних структурних підрозділів (кафедр, наукових центрів, творчих колективів тощо). Саме докорінний злам існуючої в багатьох освітніх закладах ідеології щодо домінування ролі служб директора та завучів над підрозділами, котрі забезпечують навчальний процес, створить умови для відповідного прогресу й досягнення стратегічних цілей [5, с. 149].

Як зазначено в літературі з управління освітою, очолити всі процеси стосовно управління якістю освітньої діяльності повинна саме перша особа навчального закладу – директор. Тільки тоді, коли керівник навчального закладу сам зрозумів, освоїв та прийняв ідеологію тотального управління, можливе і створення, і ефективне функціонування, і постійний розвиток усієї освітньої системи.

Отже, звернення спеціалістів з управління освітніх процесів до напрацювань загальної теорії управління дає змогу не лише підвищити ефективність їх досліджень, а й створити підґрунтя для такої діяльності.

Існує досить велика кількість підходів та методів управління якістю освітніх процесів, формулювання критеріїв визначення такої якості.

Як у загальній теорії управління, так і в теорії управління освітніми процесами основними питаннями є [3, с. 145]:

1. Формування та вибір критеріїв ефективності управління відповідно до вибраної мети.

2. Аналіз зовнішніх відносно системи управління умов та навколишнього середовища.

3. Аналіз внутрішніх умов (моделювання системи).

4. Розробка принципів управління та синтез алгоритмів управління, що забезпечують необхідний рівень ефективності (якості) управління.

5. Збір та передача інформації, що потрібна для забезпечення процесу управління.

6. Переробка інформації відповідно до алгоритму управління з метою формування сигналів управління.

7. Аналіз динамічної точності реалізації алгоритмів управління.

8. Розробка методів забезпечення надійності систем управління.

Міжнародною організацією зі стандартизації ISO якість визначено як сукупність характеристик об'єкта, що стосуються його спроможності задовольняти встановлені та прогнозовані потреби.

Таким чином, вміле використання пріоритетних концептуальних підходів до управління освітніми процесами необхідно здійснювати не лише тоді, коли стан системи управління відхиляється від бажаного (це може бути правильно в разі управління процесами в якихось технічних системах), а постійно, тому що необхідно забезпечити його розвиток, мету, швидкість просування. Тобто йдеться про пошук нових ідей, методів і засобів у сфері управління якістю освіти та освітніх послуг, їх адаптацію до європейських умов. Саме це і є завданнями управління освітою.

Література

1. Атаманчук Г.В. Теория государственного управления : курс лекций / Г.В. Атаманчук. – 4-е изд., стер. – М. : Омега Л, 2009. – 579 с.

2. Булгаков С.Н. Героизм и подвижничество / С.Н. Булгаков // Интеллигенция в России. – М., 1992. – С. 43–44.

3. Коротков Э.М. Управление качеством образования : учеб. пособ. для вузов / Э.М. Коротков. – М. : Академический Проспект : Мир, 2006. – 320 с.

4. Яковець В.П. Модернізація управління навчальним процесом у вищих навчальних закладах в умовах Болонського процесу / В.П. Яковець // Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітніх школах. – 2009. – Вип. 4.

5. Яблочников С.Л. К вопросу о многомерном управлении качеством образования / С.Л. Яблочников // Стратегия качества в промышленности и образовании : материалы III-й Международной конференции. Специальный выпуск научного журнала Технического университета Варна. – Днепропетровск ; Варна : Фортуна-ТУ Варна, 2007. – Т. 2. – С. 398–401.

6. Яблочников С.Л. Про деякі аспекти багатовимірного керування якістю освіти / С.Л. Яблочников // Вісник черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси : Вид. від ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2007. – Вип. 104. – С. 148–154.

РОЗВИТОК ЗАРУБІЖНИХ РИТОРИЧНИХ ШКІЛ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Глобальні процеси в сучасному суспільстві значно посилили інтерес до риторичної підготовки особистості. Це зумовлено тим, що світова інтеграція значно розширює межі будь-якої комунікації та спонукає людей до оволодіння новими технологіями публічного мовлення й риторичного впливу. Вітчизняна риторична школа напрацювала значний науковий і практичний потенціал, який спирається на світовий досвід розвитку риторики та враховує українську ментальність. Ґрунтовно досліджено традиції античної, римської, російської риторики, про що свідчать праці Н. Безменової, Л. Грановської, Л. Кравець, Л. Мацько, О. Мацько, Г. Сагач, І. Чепіги та інших. Однак на сьогодні відсутній системний аналіз розвитку зарубіжної риторичної традиції.

Мета статті – розглянути історію становлення найвідоміших риторичних шкіл (французької, німецької, американської, брюссельської) та визначити характерні особливості їх розвитку.

Системні дослідження з риторики в європейських країнах довгий час були відсутніми. Це пов'язано з тим, що риторичною проблематикою не займалася жодна наукова галузь. Н. Безменова зазначає, що тривалий час переважала думка про те, що в рамках нових європейських риторик можна було говорити тільки про переклади греко-латинських риторичних канонів на національні мови [1, с. 74]. Насправді ситуація була зовсім іншою.

У XII–XV ст. у Франції домінувало духовне красномовство. Схоластична риторика створювалася латиною, престиж якої був надзвичайно високим. Текстами для навчання став доробок античних авторів. У XV ст. антична риторика значно вплинула на формування релігійних, етичних і політичних ідей. Зусилля всієї французької літератури XV ст. були спрямовані на те, щоб реабілітувати риторику, оскільки перевагу надавали абсолютній логіці. Традиційну думку про те, що християнська істина має бути висловлена просто і ясно, протиставляли античній концепції про красу слова, риторичну мудрість.

У 1570 р. Жаном-Антуаном де Баїфом було засновано Палацову академію при дворі короля Генріха III. Центром риторичних досліджень стала Академія моральних і філософських наук. За мету було поставлено підняти французьку мову до ораторської величі. Цьому значно сприяла перша французька риторика (1521 р.) – праця нормандського священика П'єра Фарбі [2, с. 162].

XVI ст. ознаменувалося проникненням риторики в різні галузі суспільного життя. Судочинець Лаузель написав “Діалог про адвокатів”, у якому дав конкретні рекомендації судовим ораторам. Зокрема, щодо цитування грецьких і латинських класиків, наукових праць з філософії, історії. Давалися поради про побудову плану, відпрацювання мовлення, композицію судової промови. Лінгвіст Нікола Бозе написав “Загальну граматику”, де був розділ про риторичні фігури, священик де Кондильяк написав підручник з риторики, в якому розкривалися правила не лише духовного, а й світського красномовства [3, с. 193].

Для французького духовного красномовства епохою змін стало XVII ст., коли форма жанрів почала наповнюватися новим змістом, гуманізмом, діалектикою, а діалектика – риторикою. Значним внеском у розвиток риторики як науки й навчальної дисципліни стало створення підручників і наукових трактатів: Бернар Ламі “Риторика або мистецтво говорити” (1688), Ж.-Б. Луї Крев’є “Французька риторика” (1767), Сезер-Шено “Трактат про трони” (1730), П’єр Фонтальє “Фігури дискурсу” (1832). Важливим кроком стало написання трактату абата Бельгардта “Роздуми про елегантність і ввічливість стилю” (1695), де було зазначено, що трактат видруковано державною мовою.

Історія французького красномовства XVIII ст. містить два періоди: 1) до-революційний, який тісно пов’язаний з античною традицією; 2) післяреволюційний, який фактично став новою сходинкою в розвитку риторики нового часу. Риторика стала світською, широко проникала в усі сфери життя та етикету. Активізувалися світські салони, де проповідувалися ідеї філософів-енциклопедистів. Розвитку досягло судове красномовство, однак недосконалість судочинства та формулювань законів іноді зводили роботу адвокатів нанівець. Судові помилки стали предметом жорстокої критики, полеміки, висміювань. З’явилися нові форми виступів, що були започатковані під час революції, яка фактично стала не просто подією, а міфом-символом. Дослідник А. Олар зазначав, що Французька революція дала поштовх до розвитку різних видів красномовства, до різних способів їх вираження: “Парадне красномовство, яке базувалося на античних спогадах, відрізнялося від парламентських дебатів як опера відрізняється від трагедії. В епоху революції істина настільки просякла пролітою кров’ю, що для її проголошення могли підійти виключно помпезні засоби театрального перебільшення” [4, с. 254]. Цілком закономірно, що оратори Французької революції започаткували політичне красномовство у Франції: “Диктатура Робесп’єра ввела моду на ораторські дисертації, політичні проповіді. Немає більше суперечок, дебатів. Паралельно розвивається новий жанр – красномовство доповіді. Від імені комітетів оратори або розкривають програми партії, діяльності або розповідають про військові дії. Ці доповіді сприяли розвитку започаткованого військового і прокламаційного красномовства” [4, с. 29].

Упродовж XIX ст. стиль ораторського мистецтва у Франції змінювався: у Третій республіці воно було зовсім іншим, ніж те, що раніше надихало членів Конвенту. Виникла ціла плеяда ораторів нового покоління – Альбер дю Мен, Клемансо Бріан, Вівіані, Гед. Найвідомішим серед них був Жорес, про нього А. Олар писав: “Міць слова, глибина думки, зігріті щирими почуттями, знаходили найточнішу вражаючу форму. Жорес досконало володів мистецтвом сполучуваності слів. Це був талант. Його нестримний, кипучий темперамент посилював вплив на аудиторію” [4, с. 27].

У 60-ті рр. XX ст. формується французька неориторика, яка виступила як опозиція до структурної ідеології, що досліджувала текст у собі й для себе. Ініціаторами відродження риторики виступили відомі французькі філологи: Р. Барт, А. Греймас, Ж. Женетт, Цв. Тодоров та ін. Було перевидано відомі риторичні праці, а на сторінках популярного наукового журналу “Гель Кьоль” розгорнулася дискусія про риторику та її вплив на стиль, мову, мовлення. Напри-

кінці 60-х рр. ХХ ст. група вчених Льєзького університету розробила проект створення теоретичної риторики. Роберт Барт зазначав: “Риторика звертається до тих аспектів мови, якими лінгвістика майже не опікувалася – висловлювання, що містять прихований зміст і дискурсивні ансамблі, що перевищують розмір фрази” [5, с. 90]. Він вважав, що риторика перенесла у вивчення тексту весь комплекс своїх ідей, перейшовши від рівневого вивчення, аналізу чистої предикації до опису контексту, ситуації мовлення. Саме в ній, на думку Р. Барта, перехрестя гуманітарних наук.

Сучасна французька риторична школа, на відміну від античної, вважає людину істотою символотворювальною (а не раціональною), в якій перемагають емоції (а не розум). Суспільство, в якому вона живе, роз’єднане. А мета риторики сьогодні – не переконання, а інформація.

Давні риторичні традиції, оригінальну риторську школу має Німеччина. Відродження риторики починається там у ХV ст. Навчання велося латиною, оскільки саме цією мовою було написано більшість трактатів, збірників теоретичних правил та кращих зразків публічного мовлення. Розквіт німецької риторичної школи припав на ХVІІ ст., яке вважають часом формування націй і літературних мов Європи.

У ХVІІ столітті термін “риторика” стосувався виключно теоретичних досліджень і розвідок, практичне володіння мовленням називалося ораторикою. Особливо цінним надбанням того періоду були підручники. Навчання в німецьких гімназіях вели за практичними керівництвами, у ХVІІ ст. світ побачила “Німецька риторика і керівництво” Іогана Рудольфа Затлера, в якій містилися зразки листів і звернень до родичів та громадських діячів, а також було подано загальні правила укладання вітальних промов. У 1634 р. вийшла “Німецька риторика” І.-М. Мейфарта, яка згідно з античною традицією поділяла промови на три види (судові, політичні, показові), було описано риторичні засоби.

Справжнім новатором у галузі навчання риторики став Христіан Вайзе, який створив власну систему. В гімназії Циттау викладали географію, історію, логіку, вчення про мораль. Риторіку викладали як предмет для майбутніх “політичних людей”, тобто таких, які будуть працювати в державних структурах, а значить, повинні вміти пристосовуватися, бути обізнаними з публічним мовленням. Спеціально для цього курсу Х. Вайзе написав підручник “Політичний оратор” [6, с. 70].

Вагомим є внесок у розробку шкільних курсів риторики І. Готшеда. Він написав “Основи розумного ораторського мистецтва”, де коротко розглядав правила, розроблені Цицероном і Квінтіліаном. Пізніше І. Готшед розробив і видав шкільну риторіку під назвою “Попередні справи до красномовства для вивчення в гімназіях і вищих школах”. Учений чітко розмежував поняття “красномовство” й “ораторське мистецтво”. Ораторське мистецтво він визначав як поняття теоретичне, воно встановлює правила і закони красивого мовлення; красномовство ж, навпаки, – поняття практичне, оскільки реалізує красу слова через публічне мовлення. Вперше в німецькій риториці було розглянуто аспекти стилю і правильності мовлення. На думку автора, правильність мовлення наявна в багатьох людей, але не всім властиве красномовство. І. Готшед провів межу між цінним і вдаваним (хибним) красномовством, виділив основні етапи роботи над промо-

вою, її стилем, композицією, емоційним забарвленням, риторичним фігурами [6, с. 74]. Вплив ідей І. Готшеда не послаблювався аж до XIX ст., а також позначився на риториках, які були видані в Європі й Росії пізніше.

Зазначимо, що класична риторика в Німеччині створювалася для форм усного мовлення, тому риторичні описи стосувалися виконання тексту та способів його впливу на слухача, аналіз же риторичних зразків або не проводився зовсім, або проводився частково. Німецька риторика переживала різні етапи, включалася до поетики, до філософії, естетик або зовсім виключалася із системи гуманітарних дисциплін. І. Кант називав риторичну “підступним мистецтвом, яке підводить людину до якогось важливого висновку, а потім логічні розмірковування зводять усе нанівець” [7, с. 162]. Відомо, що спецкурс з філософських проблем риторики викладав в університеті Фрідріх Ніцше.

Значно підвищується інтерес до риторики в Німеччині на початку 30-х рр. XX ст. У 1930 р. Е. Драха заснував “Німецький комітет з теорії мовлення і мовленнєвої підготовки”. Спецсеминари з цієї проблематики проводились у всіх університетах Німеччини. У 1932 р. вийшла книга Е. Драха “Оратор і виступ”, новим методичним прийомом було те, що до підручника додавалися платівки із записами промов видатних ораторів. На жаль, ораторське мистецтво, політичне і пропагандистське, фашистської Німеччини набуло практики масового психозу, повністю знівелоувало людину-слухача, виключило можливість двостороннього спілкування.

У 50–70-ті роки XX століття риторична проблематика переходить до галузі лінгвістичних досліджень, означеною тематикою займалися Інститут мовознавства при Академії наук, університети Лейпцигу, Галлі, Технічний університет в Штутгарті, Ессені та інші наукові колективи. Метою нових розробок з риторики стала ідентифікація мовця та слухача: соціальне життя – це безліч символів, для досягнення успіху слід виробити риторичну стратегію, що допомагає уникнути відчуження й непорозуміння.

Новим напрямом досліджень стали праці Г. Лаусберга з питань літературної риторики. Німецька філологія тісно пов’язує риторичну з герменевтикою (теорією інтерпретації тексту). Риторична комунікація розглядається як середовище спільності для різних соціальних груп і окремих індивідів, як інструмент розвитку людської свідомості [8, с. 62].

Значну роль відведено релігійній риториці, слову проповідника. У “Систематичній теології” П. Тіллаха риторика пастора називається провідником одкровення, яке вказує на те “що перебуває за межами його щоденного змісту. В ситуації одкровення мова наділена тією експресивною силою, яка через звичні для нас можливості мовлення вказує на щось особливе, невловиме і таке, що можна лише відчувати” [9, с. 126].

У “Загальній риториці” І. Копершмідта важливого значення набуває переконання – ненасильницьке, м’яке вмовляння. Така риторика відкидає нав’язування власної думки, що супроводжується іншими формами впливу [10, с. 14].

Відносно новими є американська та брюссельська школи риторики. Бельгійського юриста, професора філософії Брюссельського університету Х. Перельмана вважають засновником неориторики. Саме брюссельська школа започаткувала дослідження аргументації у філософії та гуманітарних науках. Предметом та-

ких досліджень стала публіцистична практика газетярів, політиків у їх промовах, адвокатів у їх виступах, суддів у їхніх обґрунтуваннях судових постанов. Сам Х. Перельман зазначав, що неориторика досліджує семантику прозового тексту в його соціальному та ідеологічному оточенні. “Це реакція на формалізацію мовлення, яка відкидає гуманітарну проблематику” [11, с. 46–47].

Чільне місце в неориторичі Х. Перельмана посідає категорія ціннісних суджень. Антична риторика виділяла три ораторських жанри: дорадчий, судовий, показовий (епідейктичний). Дорадча промова належить до корисних, вона сприяє прийняттю рішень на політичних зборах; судова промова належить до справедливих, а показова ні з ким не бореться і нічого не заперечує. Однак Х. Перельман доводить, що епідейктичне мовлення є центральним у системі аргументації: вона вибудовує ієрархію публічного мовлення, а тому слугує не для розваги, а для виховання аудиторії. Епідейктична промова позбавлена певної часової модальності, в ній мова йде не про минуле або майбутнє, а про такі категорії, як щастя, добро, краса, справедливість, вони розглядаються поза часом, абстрагуються від нього. Епідейктичне мовлення спрямоване на виховання, навчання, просвіту. А створення таких текстів передбачає певну стратегію. Особлива мета аргументації, за Х. Перельманом, – приєднати аудиторію до положень, які висунув оратор. Будь-яка аудиторія виступає як модель: промовець – слухач. У риторичній аргументації існує багатозначність, яку варто співвіднести з оцінкою слухача і промовця. Інтерпретація має бути прийнята аудиторією, а значить, завдання оратора буде виконане [12, с. 184].

Неориторика побудована на формальній основі висновку: визначення, подібність, ціле, порівняння. Аргументи, що побудовані на структурі реального, визначають прагматичний аспект. Типами зв'язку виступають аналогія, антимоделі, метафора. Послідовники Х. Перельмана дали визначення ідеальної особистості оратора в неориторичі, який протистояв класичній традиції: “Ми могли б сказати, що риторика має формувати скоріше суддю, ніж позивача. Позивач закритий до аргументів супротивників, він знає висновки й зацікавлений тільки в тому, щоб знайти докази на їх підтвердження, зникає певна свобода вибору. Однак, саме можливість обирати й обговорювати різні варіанти відрізняє людину від автомата. Такі обговорення стосуються, перш за все, ціннісних уявлень, моральних норм, які людина створила і які може обстоювати під час дискусії. Вивчення прийомів такої дискусії може розвинути в людині інтелектуальну техніку, якою користуються всі, хто опікується риторичною культурою” [12, с. 381].

Характеризуючи свій ідеал, розробники теорії неориторики користуються поняттям дорадчої промови, яка повинна давати користь. До системи аргументації входить особиста позиція оратора, якого неориторики трактують як філософа. За визначенням, “філософ – неориторична особистість, творець культури, ціннісних суджень” [12, с. 427].

Х. Перельман відкинув аксіологічні теорії мовлення, згідно з якими ціннісні судження є психологічним станом, заперечив також принцип задоволення, який ми маємо отримати від почутого. На його думку, оцінка – це раціональний акт, ми самі виправдовуємо свій вибір, апелюємо до цінностей суспільства, намагаємося зробити так, щоб наш вибір схвалили інші. Різниця між раціональ-

ним і розумним дорівнює різниці між доказом і аргументом. Головним поняттям нової риторики є ідея аудиторії, оскільки переконати можна лише через згоду аудиторії, до якої звернена аргументація, вона може зрозуміти й оцінити силу аргументів, взяти участь у дискурсі [11, с. 54].

Неориторика пропонує власну класифікацію фігур мовлення. Фігурою вибору звертають увагу слухачів на певні аспекти мовлення, демонструють його взаємозв'язки з іншими предметами (ораторські визначення, метафора, реприза). За допомогою фігури присутності предмет конкретизується (ономатопея, ампліфікація, повтор, градація). Фігурою з'єднання оратор встановлює з аудиторією спільний погляд на предмет (діалог, звертання, риторичне запитання) [11, с. 189].

Значно зріс інтерес до наукознавчого аспекту дослідження неориторики. Низка вчених доводить, що неориторика належить до гуманітарних наук, бо ставить питання про буття людей, вона обґрунтовує відповіді на поставлені питання, слугує самопізнанню людини тощо [13, с. 30]. Сьогодні неориторика займається розробкою теорії мовленнєвих стилів. Центральні положення епідейктичної (виховної, просвітницької, навчальної) промови поєднують стилі масової комунікації, ділового мовлення, людини і машинного інтелекту, концентрують увагу на внутрішній композиції мовлення, вимагають виховання мовної особистості, проявів індивідуальності та творчості у промовах.

Висновки. Отже, аналіз наукової літератури доводить, що зараз накопичено чималий досвід розвитку і становлення риторики як науки, навчальної дисципліни, предмета наукових розвідок. Історія риторики в різних країнах доводить, що наука, яка виникла на основі античних розробок, розвивалася на національному підґрунті, напрацьовувала власний досвід ораторської практики, розробляла методики навчання красномовства, притаманні тільки тій чи іншій традиції (німецькій, французькій, бельгійській).

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в ґрунтовному аналізі сучасного стану розвитку академічного красномовства, встановленні спільного і відмінного між риторичним компонентом освіти в різних країнах.

Література

1. Безменова Н.А. Очерки по теории и истории риторики. – М.: Наука, 1991. – 452 с.
2. Аверинцев С.С. Риторика и истоки европейской литературной традиции. – М.: Флинта, 1996. – 362 с.
3. Грановская Л.М. Риторика. – М.: Азбуковник, 2004. – 218 с.
4. Олар А. Ораторы революции // Соч. : в 2 т. – М., 1908. – Т. 2. – С. 254.
5. Барт Р. Нулевая степень письма // Избранные работы. – М.: Мысль, 1990. – 316 с.
6. Гундорова С.В. Из истории немецкой риторики XVII–XVIII вв. // Риторика. – 1977. – № 4. – С. 70.
7. Кант И. Критика способности суждения. – СПб., 1898. – С. 162
8. Лаусберг Г. Руководство по литературной риторике. – Мюнхен, 1960. – С. 62
9. Тиллах П. Систематическая теология. – СПб., 2000. – С. 126.
10. Коппершмидт И. Общая риторика. – Штутгарт, 2002. – 265 с.
11. Неориторика: генезис, проблемы, перспективы // Сборник научно-аналитических обзоров. – М.: МГУ, 1987. – С. 46–79.
12. Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 625 с.
13. Дюбуа Ж., Мэнге Ф., Эделин Ф., Пир Ф., Клинкаенберг Ж.-М., Тринон А. Общая риторика. – М.: Прогресс, 1986. – 578 с.

НАУКОЗНАВСТВО ДЛЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Мета статті – розкрити актуальність теми наукового дослідження через її показник – соціальне замовлення; довести, що формулювання системи навчальних, виховних і розвивальних цілей у нормативно-правових документах можна розглянути як стадії актогенезу, розкрити на прикладах, що науковий факт може суперечити масовій практиці й навпаки; відобразити проблематику соціального замовлення у стадії його становлення та в перспективі.

Спостереження за розвитком педагогічної науки дають підстави стверджувати що в напрямі уточнення, доповнення окремих компонентів педагогічної теорії й масової практики наявні певні здобутки. Практика успішно асимілює деякі наукові результати у свій навчально-виховний процес, але інші наукові результати несуттєво впливають на її хід. Причини цього явища розглядаються на сторінках профільних журналів, але мало хто з науковців обговорює проблеми обґрунтування дослідження з позиції її показника – соціального замовлення.

Формування соціального замовлення крізь призму свого наукового дослідження – це складне завдання. З одного боку, як стверджують наукові профільні видання, модернізація вищої школи й підготовка сучасних фахівців висуває вимоги до формування відповідних якостей, професійних характеристик вихователя, вчителя, робітника, щоб вони могли бути успішними у власній професійній діяльності. З іншого боку, молодий дослідник повинен бути самому успішним у своєму науковому дослідженні й відповідати сучасним вимогам. На початковому етапі організації наукового дослідження ретельно аналізується соціальне замовлення, очікування суспільства, наукова проблематика невирішених питань в освіті. Дослідник – це, перш за все, освічена людина в галузі історії й генези освітніх цілей, їх трансформації та актуалізації в контексті відповідних парадигм освіти і їх зміни.

Сучасна культура наукового дослідження вимагає від здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук оволодіння відповідним рівнем методологічних, історико-педагогічних, теоретичних знань, а також основними критеріями педагогічного дослідження. Дослідник оволодіває згодом опановує основні критерії наукового дослідження, до яких належать: актуальність, наукова новизна, практична значущість тощо. Більш детально ми розглянемо критерій актуальність та його показник – соціальне замовлення, який у багатьох працях прописано формально й не розкрито належним чином.

Кожна науково-дослідна робота починається з актуальності теми дослідження, де автор переконує науковців у тому, чому вкрай необхідно займатися цією науковою проблемою. Наші спостереження дають підстави для висновку, що актуальність теми, на жаль, визначається під кінець дослідження і ця частина роботи, як правило, перебуває поза увагою здобувача. Враження від наукової роботи знижується, якщо на третій сторінці автореферату члени спеціалізованої вченої ради читають непереконливі докази. Наприклад, при формуванні індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів здобувач акцентує увагу наукового зібрання на “динаміці розвитку суспільства (де вона зазначена в

роботі?) та появі нових можливостей (яких конкретно: організаційних, методичних, педагогічних, технологічних?) для розкриття професійного потенціалу (як вимірюють те, що перебуває в стадії потенції і не розкрито?) сучасного фахівця в галузі освіти вимагають розгляду питання щодо самовдосконалення майбутніх учителів, створення їхнього індивідуального стилю діяльності”. Слова, які не оформлені як низка доказів, викликають додаткові питання до здобувача: навести конкретні приклади взаємозв’язку динаміки розвитку суспільства й самовдосконалення особистості. За кожним словом та словосполученням повинні стояти статистичні факти, педагогічні факти, точне цитування відповідних статей закону, нормативно-правових джерел. Який стосунок має до індивідуального стилю “модернізація сучасної системи вищої педагогічної системи”? У яких конкретних нормативних документах визначено соціальне замовлення на формування індивідуального стилю майбутнього фахівця? Інший дослідник, наприклад, вивчає гендерний компонент професійної компетентності. І йому треба довести, що в згаданих законах, на які він посилається (Закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”), це питання є соціальним замовленням. Якщо дослідник точно не цитує згаданого закону (його частини), то це твердження є недосконалим.

Інший приклад. Здобувач досліджує підготовку майбутнього вчителя до екологічного виховання старшокласників і актуалізує свою тему через ряд тверджень:

– “територія України визнана зоною екологічного лиха (ким, коли і на підставі яких держаних або міжнародних документів?);

– “така ситуація склалася тому, що суспільство не завжди узгоджувало свої дії з екологічними законами” (на які конкретні соціальні факти автор спирається при висуванні такого ствердження?).

Інший приклад – дослідження “педагогічних умов адаптації курсантів до навчання...”. Дослідник звертає увагу в актуальності дослідження, що, спираючись на принципи сучасної освіти, такі як “єдність і наступність, безперервність і різноманітність” виникає необхідність “реформування військової освіти було спрямовано на адаптацію вищої військової освіти до сучасних умов”. Виникає запитання: через які конкретні механізми пов’язані вищенаведені принципи з педагогічними умовами? Далі: що саме вивчає дослідник – педагогічні умови адаптації курсантів до навчання за окремими військовими спеціальностями чи взагалі адаптацію всієї вищої військової освіти України? І це не риторичне запитання, але воно виникає з того наукового тексту, який презентує молодий науковець.

У практиці наукового дослідження є інші приклади, коли соціальне замовлення не дуже чітко сформульовано в нормативних освітніх документах, а система навчальна підготовка працівників у ВНЗ не містить системи спецкурсів роботи з підлітками. Своєчасно дослідник системно вивчив статистику за останні 10–15 років, наприклад, правопорушень підлітками в окремих сферах держави. Проаналізував динаміку правопорушень, віковий склад, сімейний стан підлітків, кількісні і якісні характеристики безпритульних підлітків, криміногенну активність підлітків. Це є підставою сформулювати тему наукового дослідження й актуалізувати проблему підготовки майбутніх працівників правоохоронних органів до роботи з підлітками “групи ризику”.

Наведені вибіркові приклади свідчать про те, що молоді дослідники намагалися актуалізувати свою тему через соціальне замовлення, тому й були наведені докази без доказів.

Зупинимось більш детально на соціальному замовленні як одному з показників актуальності дослідження, на джерелах його оформлення та матеріальних носіях того чи іншого соціального замовлення.

Відносини суспільства з природою, технікою, інформацією є основою успішного або неуспішного виживання великих груп людей. Суспільство протягом століть напружувало соціальний інструментарій (суспільне виховання, суспільне навчання підростаючого покоління), який дає змогу ефективно соціалізувати індивіда, залучити до соціокультурних норм, національно-світових цінностей, щоб відзначити спільне й особливо великих груп людей. Прискорити становлення людини як майбутнього працівника і своєчасно ввести у виробництво, своєчасно сформувати систему морально-етичних поглядів у носіїв для забезпечення стабільних умов соціального життя людей. Суспільство дбає про себе як окрема людина, яка зберігає своє здоров'я, працьовитість, розум, почуття, щоб вижити. Досліднику відомо з історії педагогіки, що кожен історичний період розвитку суспільства має свої ознаки, які оформлює як своє соціальне замовлення на розвиток та навчання підростаючого покоління, вимоги до підготовки майбутнього фахівця, створення системи навчальних закладів, де здійснюється соціалізація особистості.

Якщо ми звертаємося до минулих часів, то маємо докази, що в середньовіччі існував інститут підмайстрів, через який пройшли всі великі майстри ремесел і мистецтв. Професійна підготовка тут здійснювалася безпосередньо в трудовому процесі. За цехової організації учень не тільки працював у майстра, але й жив у його сім'ї. Таємниці професії й умови майбутнього життя відкривалися перед ним у реальних обставинах. Простіші професії найчастіше передавалися від покоління до покоління в сім'ї. Соціальне замовлення було актуалізовано не на рівні суспільства, а на рівні окремого трудового процесу.

До соціального замовлення має стосунок здійснення нагляду за підростаючим поколінням. Це означає, що, згідно із законодавством, діти зобов'язані проводити в школі по декілька годин на день п'ять чи шість днів на тиждень протягом певної частини року. У вищих навчальних закладах обов'язкова присутність студентів на навчальних заняттях. Окремі ступені системи освіти створено з урахуванням необхідності нагляду за дітьми, учнями, слухачами, студентами. Майже весь день їхню поведінку контролюють вчителі та вихователі [7]. А це означає, що нагляд за підростаючим поколінням має форму соціального замовлення і конкретизується у виховних завданнях (методичне забезпечення та супроводження системи гуртків, дозвілля тощо).

Якщо суспільство спостерігає зниження якості життя на прикладі великих груп людей, якщо масово не вистачає кваліфікованих працівників на виробництві, якщо нові технології висувають вимоги до підготовки працівників з відповідними якостями, то суспільство формує, а потім уточнює позиції соціального замовлення через низку цілей освіти. Досліднику важливо знати, що механізм формування соціального замовлення відповідає цілепокладанню як стадії актогенезу.

Якщо ми звертаємося до розгляду суспільства як джерела соціального замовлення, то пострадянський період розвитку України відображає той факт, що соціальне замовлення вже не є однорідним на підставі соціальної стратифікації суспільства. Суспільство вже відходить від єдиних освітніх цілей для всіх дітей, учнів, студентів. Коли це почалося? Мабуть, у 2002 р., у Законі “Про вищу освіту” ст. 22 встановлено вищі навчальні заклади за формою власності, а саме: “вищі навчальні заклади приватної форми власності, що засновані на приватній власності і підпорядковані власнику або власникам”. Мабуть, ми й не помітили, як виникли соціальні групи, які мають бажання надати офіційного статусу своєму становищу на підставі платоспроможності за освітні послуги. Ми спостерігаємо не тільки розвиток, а й зростання в кількісному вираженні елітарних дошкільних навчальних закладів, гімназій, колегіумів, спеціальних мовних, математичних шкіл, інститутів, університетів. Виникає елітарна система освіти, а значить, оформлюється в житті принцип елітарної освіти. З іншого боку, спроможні люди використовують послуги освітніх установ в інших зарубіжних країнах. Але елітарність, її зміст та структура визначаються в різних джерелах по-різному. Наприклад, про елітарний університет ви знайдете інформацію, що елітарність навчального вищого закладу визначається можливістю для студента пройти навчання (на базі одного університету) від отримання диплома бакалавра до отримання диплома доктора наук за відповідною науковою спеціальністю.

Згідно з офіційною статистикою, незважаючи на зростання економіки України, яке почалося у 2000 р., 28% населення проживає за офіційною межею бідності в 430 грн. (близько 100 дол. США) на одну особу на місяць (в 2005 – 27,1%, в 2006 р. – 28,1%). В Україні найгірша ситуація зареєстрована в сільській місцевості, де більше ніж 40% населення живе в бідності. Цей показник виглядатиме ще гірше, взяти немонетарні критерії бідності, такі як відсутність інфраструктури або надзвичайно обмежений доступ до закладів системи охорони здоров'я.

Висока інфляція, зареєстрована у 2008 р., та моделі бідності, як в Україні, так і в більшості країн колишнього СРСР, відрізняються від поширених світових моделей. Тут бідність існує в умовах розвинутої промисловості, висококваліфікованої робочої сили та відносно низького рівня безробіття.

Для України бідність є досить новим явищем, причиною якого є перерозподілення ресурсів під час історичних змін у країні на шляху до ринкової економіки.

Сьогодні економічне зростання піднімає такі економіки, як Україна, до рангу країн із середнім прибутком, визначення абсолютної бідності, що відображається в першій Меті розвитку тисячоліття як індикатор частки людей, чії витрати становлять менше ніж 1 дол. США на людину на день, стає менш важливим, тоді як засоби соціального включення та розрив у розвитку регіонів стають набагато важливішими [3].

Вищезазначені загальні економічні показники будуть впливати на формування соціального замовлення через ряд відповідних освітніх цілей. Педагогічна наука повинна своєчасно давати відповіді на те, як виховувати, розвивати, навчати підрастаюче покоління в умовах бідності й водночас зробити людину самодостатньою, щоб вона знайшла своє місце в житті, обрала професію та була успішною.

Ідея випереджальної освіти з ознаками якісної модифікації, в основу якої покладено самоактуалізацію, самореалізацію, самоосвіту, самовиховання, саморозвиток людини, розкриття природних задатків індивіду вже була сформульована у 1993 р. ЮНЕСКО.

Це означає майбутній науковий пошук педагогічних умов, педагогічних технологій для реалізації “самості” дитини, учня, студента, майбутнього фахівця в навчанні, вихованні, житті.

На формулювання соціального замовлення впливає інтеграція вищої освіти у світовий та європейський освітній простір. У 2004–2005 рр. створювалися необхідні передумови для приєднання вищої освіти України до Болонського процесу. У 2005 р. в Україні на кожні 10 тис. населення у вищих навчальних закладах I–IV рівнів акредитації навчалося 578 студентів. Порівняно з 2004 роком цей показник зріс на 33 особи. Порівняно з 2004 р., у 2005 р. серед прийнятих на навчання кількість представників найменш захищених верств населення (інвалідів та дітей-сиріт) зросла до 17,6 тис. осіб, тобто майже на 1000 осіб.

У 2005/2006 навчальному році, порівняно з 2004/2005 навчальним роком, в Україні на 4,3 тис. осіб збільшився контингент іноземних студентів [5].

Педагогічна наука повинна дати відповіді на те, яка система є більш ефективною при навчанні студентів за двома циклами. Як впливає на становлення професійної компетентності майбутнього фахівця запровадження кредитно-модульної системи, як позначається тестовий контроль якості навчання на рівні навчальних досягнень студентів, як розширення мобільності студентів впливає на їх професійну самореалізацію.

Отже, з одного боку, є система нормативно-правових документів, де “статично” відображені виховні, навчальні й розвивальні цілі учня, студента (майбутнього фахівця) або слухача. Такий показник актуальності, як соціальне замовлення, містять державні документи: Закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про охорону дитинства”, Сімейний кодекс України, Національна доктрина освіти “Україна ХХІ століття” (2002), Державна програма “Вчитель” (2002) і т. д., а з іншого боку, соціально-економічні умови держави формулюють нове соціальне замовлення, яке не формалізовано у відповідних документах. На жаль, молоді здобувачі наукового ступеня не вивчають їх ретельно й не аналізують зміст з позиції соціального замовлення. Більше того, складається враження, що є мода просто посилатися на відповідні джерела, а їх не аналізувати. Такі державні документи, як Указ Президента України “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” № 1013/2005 від 04.07.2005 р. та “Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні” № 244/2008 від 20.03.2008 р. практично не згадуються у наукових дослідженнях молодих здобувачів.

Щодо перспективи соціального замовлення, яке може бути актуальним, то воно ще не чітко сформульовано, а педагогічна наука повинна вже сьогодні реалізувати системою досліджень у галузі професійної підготовки майбутніх фахівців, робити кроки щодо порівняння державних і міжнародних стандартів та оптимального їх співвідношення. Загальноосвітня підготовка допомагає розширити межі професіоналізму, розкриває простір ерудиції та кругозору. Крім того,

професійна підготовка, засвоєння спеціальних знань неможливі без попередньої загальноосвітньої підготовки. Вона є основою підготовки до професійної діяльності, перекваліфікації, розвитку здібностей до професійної мобільності, професійної адаптації. З точки зору теорії людського капіталу, освіта не є фактором, який одразу споживається. Скоріше, це капіталовкладення, яке в майбутньому дасть прибуток. Цей капітал збільшується в процесі навчання. Система безперервної освіти не дає змоги йому знецінитись. А набута в юності загальноосвітня підготовка є основою для подальшої безперервної освіти [7].

Моніторингові дослідження якості освіти проводить міжнародна асоціація з оцінки навчальних досягнень IEA (International Association of Evaluation of Educational Achievements) та Організація економічного співробітництва та розвитку – OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). У списку IEA – дослідження з вивчення якості і розуміння тексту – PIRLS, з оцінки якості математичного та природничо-наукової освіти (наприкінці початкової школи, наприкінці основної школи) – TIMSS, з інформаційних технологій у навчанні – SITES та з якості громадськознавської освіти – ICCS. Головне завдання вищезазначених досліджень – дати оцінку якості освіти в даних галузях і відповідності програмам завданням системами освіти [4].

Наведемо більш детальний приклад. “Доповідна записка про результати участі школярів України в Міжнародному порівняльному дослідженні TIMSS-2007”. Результати участі українських школярів 4 та 8-х класів з математики та природознавства є невтішними. Найкращі результати з математики показали учні 4-х класів з Гонконгу, Сінгапуру, Тайбею (Китай), Японії. “Вісімдесят відсотків українських учнів початкової школи виявили здатність використовувати основні математичні знання у нескладних ситуаціях, інтерпретувати дані. Водночас лише третина учнів змогла виконати завдання на застосування набутих теоретичних знань і умінь до реальних ситуацій, характерних для повсякденного життя” [8]. Пояснення з доповідної записки, такі як “зміст... з математики в 4-му класі лише 11 тем з 35 запропонованих вивчалися нашими школярами..., тобто показник невідповідності програм досить високий...” свідчить про необхідність вивчення співвідношення державних і міжнародних стандартів між собою. Безумовно, наукова-педагогічна спільнота має Наказ МОНУ від 30.12.2008 р. № 1226 про затвердження “Плану дій щодо поліпшення якості фізико-математичної освіти на 2009–2012 роки”, де в сьомому розділі зазначено: “Спрямувати підготовку вчителів на навчання школярів використовувати набуті знання та вміння в реальних життєвих ситуаціях; на формування умінь інтерпретувати кількісну інформацію, що подана у вигляді таблиць, діаграм та графіків реальних залежностей; на розвиток просторових геометричних уявлень в учнів; на навчання школярів самостійно отримувати необхідну інформацію, аналізувати її, виконувати обчислення та вибирати оптимальне рішення”. У цьому плані дій акцентовано увагу на “вирішенні питання щодо збільшення обсягу державного замовлення на підготовку наукових кадрів природничо-математичних спеціальностей, а також розміру стипендій аспірантів та докторантів”. Це добре, але освіті необхідні підготовлені майбутні кадри, які своєчасно у стінах університету були ознайомлені з міжнародними освітніми стандартами та вимогами до їх використання.

Але, на наш погляд, це завдання перебуває не в площині курсової перепідготовки учителів, а навпаки, системної підготовки майбутніх фахівців – вчителів для загальноосвітньої школи, викладачів для ВНЗ. Майбутнього фахівця треба своєчасно навчити, сформувати в нього вміння щодо складання системи завдань на пристосування теоретичних знань до реального життя, з яким буде стикатися учень, сформувати вміння складати нетрадиційні умови завдання, набутти вміння подавати інформацію в графіках, таблицях, діаграмах, схемах, малюнках. Іншими словами, завдання, які були у програмі Міжнародного порівняльного дослідження (Trends in International Mathematics and Science Study), слід взяти за основу (TIMSS-1995; TIMSS-1999; TIMSS-2003; TIMSS-2007) в організації експериментального педагогічного дослідження. Треба зазначити, що в прес-релізі від 22 січня 2009 р. пропущено одну державу-учасницю – Казахстан, яка вперше взяла участь (як і Україна) у цьому міжнародному дослідженні й також не мала практичного досвіду. У прес-клубі РК широко обговорювалися результати та рейтинг математичних і наукових знань учнів інших держав. Для казахів є важлива подія – міжнародні іспити з математики і природничих наук. Вони зайняли п'яте місце (учні 4-х класів з математики). Для порівняння: з математики українські учні 4-х класів мають 26-те місце. Результати досягнень казахських учнів мають широкий резонанс, опубліковані численні коментарі в західній пресі. Експерти стверджують, що своїми успіхами казахські зобов'язані традиційним навчальним планам і важливості математики і науки [2]. Цікавим є педагогічний досвід Казахстану з проведення крос-культурних досліджень, тому що вони мають такий же досвід незалежності своєї держави, як і ми, але результати кращі в навчанні учнів. Чому так сталося?

А де система наукових досліджень про підготовку майбутніх вчителів до реалізації вимог міжнародних програми PISA, PIRLS, SITES, ICCS учнями загальноосвітніх шкіл як складова досягнення якісної освіти, якщо Україна підписала ряд міжнародних документів, які треба виконувати?

Підписуючи Декларацію тисячоліття на Саміті ООН у вересні 2000 р., Україна взяла на себе зобов'язання досягти цілей тисячоліття в галузі розвитку в період до 2015 р.

Цілі розвитку тисячоліття для України – це шість орієнтирів (подолання бідності, якісна освіта, розвиток довкілля, поліпшення здоров'я матерів і зменшення дитячої смертності, обмеження поширення ВІЛ-інфекції та туберкульозу, гендерна рівність) та 13 конкретних завдань на довгострокову перспективу, адаптованих з урахуванням особливостей національного розвитку нашої країни. Для досягнення визначених цілей та бажаного рівня розвитку, необхідно проводити таку економічну політику, яка покращить достаток усього народу України.

Друга мета щодо забезпечення доступу до якісної освіти впродовж життя конкретизована в таких завданнях: підвищити рівень населення, яке охоплено освітніми закладами, порівняно з 2001 р. та підвищити рівень якості освіти [3].

Висновки. Отже, для молодого науковця є необхідність конкретизувати сучасні загальні освітні цілі, які визначено в нормативно-правових документах освіти для більш точного конструювання перспективного наукового дослідження. Нобхідно з'ясувати не тільки вже визначені нормативні цілі з навчан-

ня, виховання, розвитку підростаючого покоління, але й ті, які перебувають у стадії свого оформлення. Це означає, що проведене педагогічне дослідження буде своєчасним і актуальним або, навпаки, не потрібним нікому.

Література

1. Закон України “Про вищу освіту”. Науково-практичний коментар / за загальною редакцією Кременя В.Г. – К., 2002. – С. 83.
2. Електронне джерело: <http://ru.government.kz/documents/press/25/>
3. Електронне джерело: <http://www.undp.org.ua/> Програма розвитку Організації Об’єднаних Націй UNDP in Ukraine
4. Електронне джерело: http://www.ug.ru/?action=topic&toid=4095&i_id=39/
5. Електронне джерело: www.endpoverty2015.org
6. Електронне джерело <<http://www.ukraine2015.org.ua/goals/education/details>>
7. Електронне джерело: <<http://christsocio.info/content/view/444/102/>>
8. Вища школа. – 2009. – № 3. – С. 106.

ХАУСТОВА О.В.

ГУМАНІСТИЧНА ОСНОВА РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ

Потреба суспільства в гуманізації й духовному відродженні спонукає науковців до перегляду пріоритетів освіти. На сучасному етапі розвитку України освіта покликана забезпечувати можливості інтелектуального, морального, духовного, естетичного та фізичного розвитку особистості. У “століття освіти”, яким проголошено ХХІ ст., вчитель має володіти розвиненим духовним потенціалом, ціннісною основою якого є гуманістична спрямованість його особистості.

Аналіз останніх публікацій з проблеми показав, що в основі ідей щодо духовного розвитку особистості лежать положення гуманістичної психології щодо її здатності до саморозвитку й самореалізації (Г.О. Балл, Г.С. Костюк, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл та ін.). Глибоко розробленими є основні питання організації гуманного педагогічного процесу (Я.А. Коменський, А.С. Макаренко, М. Монтессорі, Ж.-Ж. Руссо, Г.С. Сковорода, В.О. Сухомлинський та ін.), концепції гуманізації освіти (Ш.О. Амонашвілі, Г.О. Балл, І.Д. Бех, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, В.В. Рибалко, М.І. Романенко, А.В. Суценок та ін.). Останніми роками формування духовної культури вчителя в процесі післядипломної освіти досліджено О.В. Бабченко. Історичний аналіз виховання духовності особистості вчителя (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) проведено С.Я. Черніковим. В.Ф. Кудрявцевою розглянуто розвиток духовної культури педагога в системі підвищення кваліфікації. О.Ю. Горожанкіною вивчено формування духовної культури студентів музично-педагогічних факультетів. Проблему духовного потенціалу розкрито О.М. Олексюк стосовно студентської молоді у сфері музичного мистецтва. Однак сутність розвитку духовного потенціалу вчителя потребує подальшого, більш глибокого дослідження, одним з аспектів якого є його гуманістична основа.

Мета статті – розгляд сутності гуманістичної спрямованості особистості як основи розвитку духовного потенціалу вчителя.

Гуманістична спрямованість є основоположним компонентом педагогічної майстерності вчителя та входить до складових його духовного потенціалу. Її розвиток є одним з провідних завдань сприяння професійному й духовному становленню особистості вчителя.

Гуманістична спрямованість є одним із чотирьох типів спрямованості особистості. Поняття “спрямованість особистості” означає сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості, засвідчують її відносну незалежність від наявних ситуацій [6, с. 478]. Вона характеризується інтересами, потребами, схильностями, переконаннями, ідеалами, в яких виявляється світогляд людини; відображає шляхи їх досягнення, задоволення, реалізації. Гуманістичний тип спрямованості визначають, якщо цілі, інтереси й потреби інших людей набувають для особистості провідного значення.

Л.В. Варламова розглядає поняття “гуманістична спрямованість особистості” як соціопедагогічний феномен, який виявляється в удосконаленні індивідуального стилю поведінки й свідчить про спрямування особистості до культурного самовизначення, розвитку комунікабельності, необхідної для життя і професійної діяльності [3, с. 17].

Гуманістичну спрямованість у роботі Т.М. Данилової визначено як багатоконтактне утворення, до структури якого входить: високий рівень мотивації професійної діяльності, у якій домінують не лише пізнавальні, а й альтруїстичні, емпатійні мотиви роботи з людьми; готовність до співпраці й оптимістична спрямованість на позитивний результат; збалансована система екзистенційно-гуманістичних цінностей і ціннісних орієнтацій; високий рівень здатності до рефлексії та самопізнання [4].

Компонентом гуманістичної спрямованості є гуманістична центрація особистості, яку Н.В. Белокрилова розуміє як її ціннісну позицію, що виявляється у процесі соціальної взаємодії, результатом чого є позитивне ставлення до людей і себе, особистісне зростання як засвоєння здатності до безоцінного прийняття іншої людини [1, с. 7]. Гуманістична центрація відображає рівноправність позицій суб'єктів, ціннісне ставлення до себе та Іншого, прийняття гуманістичної норми відносин, визнання будь-якої людини безумовною й вищою цінністю [1, с. 10]. Умовою розвитку гуманістичної центрації особистості, на думку Н.В. Белокрилової, є сформованість емпатії, рефлексії, педагогічного такту, комунікативної компетенції та ін. [1, с. 17].

А.В. Сущенко зауважує, що “вчитель гуманістичної орієнтації – це особистість, здатна брати на себе відповідальність за долю дитини, її теперішнє життя, за її духовний і психологічний комфорт, за її захист. Як учитель-гуманіст, він спрямований на науково обґрунтовану організацію навчального процесу з гуманістичним спрямуванням, що має адекватні цінності, гнучке професійне мислення, розвинуту професійну гуманну самосвідомість” [5, с. 231]. Означені здатності вчителя, на нашу думку, потребують цілеспрямованого розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти.

Теоретичним підґрунтям розвитку гуманістичної спрямованості особистості вчителя як основи його духовного потенціалу є праці основоположників гуманістичної парадигми в освіті: Ш. Бюлер, К. Роджерс, А. Маслоу та ін.

Згідно з концепцією Ш. Бюлер, особистість є духовним утворенням, яке людина має від початку свого життя, прагне самоздійснення на унікальному життєвому шляху, реалізації цілей, смислів, цінностей. Якщо співвіднести ці ідеї з професійним життям учителя, то можна стверджувати про духовну самореалізацію вчителя в процесі освітньої діяльності як трансляції цілей, смислів, цінностей від одного суб'єкта освітнього процесу до іншого. В цьому процесі важливе місце посідає здатність вчителя до самоусвідомлення гуманістичних цінностей і смислів та вміння їх передати в процесі взаємодії зі школярем. Ця здатність вчителя потребує підтримки в процесі післядипломної підготовки.

Крім цієї здатності важливими є інші, на які вказує К. Роджерс. Він вбачає завдання вчителя в тому, щоб він допомагав людині прийняти та полюбити себе такою, якою вона є, розкрити себе як привабливий образ. Для виконання цього завдання вчитель повинен вміти робити це сам, однак найчастіше вчителям, вихованим в авторитарному стилі, бракує самоприйняття, любові до себе, вміння саморозкриття.

Згідно з ідеями К. Роджерса, вчитель має сприяти розвитку конгруентності в дітей, здатності бути самими собою у відносинах з людьми, бути щирим, говорити те, що думають і відчують. Однак на сьогодні учитель не готовий почувати те, що думає і відчуває дитина. На уроці він ставить запитання, щирі відповіді на які його не цікавлять, він націлений підвести думку дітей у певні рамки, отримати конкретну відповідь, а не розглянути оригінальні погляди дитини. Вчитель чує нестандартну відповідь і в кращому випадку говорить: “Добре, але...”, чим знецінює пошукову активність, своєрідність дитини. Тести, які увійшли до шкільного життя, взагалі не передбачають, що дитина буде висловлювати власні ідеї, ціннісні переживання, які становлять серцевину виховання та навчання цілісної особистості.

Труднощі вчителя в сприянні конгруентності дитини полягає в тому, що бажана професійна позиція не збігається з його особистісною. Як професіонал учитель мусить підтримати відвертість дитини, але як людина він часто засуджує те, про що говорить дитина, дратується. Суперечливими є й професійні установки вчителя. З одного боку, вчитель ознайомлений з положенням про те, що він має підтримувати дитину, якою вона є, а з іншого – він має стримувати негативні прояви особистості, викликати почуття сорому, провини, “виховуючи” школяра. Більш звичною виявляється друга установка. Для того, щоб вчитель міг, не вагаючись, приймати школяра таким, яким він є, мають відбутися глибинні духовні перетворення в його особистості, для чого йому необхідна допомога. Однак такої допомоги в післядипломному освітньому процесі він не отримує. Він опановує знання з теорії гуманізації навчально-виховного процесу, методичні рекомендації, однак не отримує допомоги для розвитку духовних потенціалів.

Розглянемо ті гуманістичні умови організації особистісно орієнтованого навчання, автором яких є К. Роджерс. Перша умова полягає в наповненні змісту освіти життєвими проблемами учнів. Для її виконання вчителю потрібно подолати внутрішній бар'єр, який заважає йому доторкнутися до внутрішнього світу дитини, що можна проілюструвати прислів'ям: “Моя хата з скраю, нічого не знаю”. Дійсно, заглибитися в життєві проблеми всіх учнів, яких навчає вчи-

тель, – завдання складне і викликає острах. Для подолання таких бар'єрів учителю необхідні внутрішні зміни та спеціальні комунікативні навички, що ставитимуть перед системою післядипломної педагогічної освіти відповідні завдання.

Друга умова стосується конгруентності, або “реальності особистості вчителя”, яка вказує на необхідність щирого прояву людських якостей, почуттів та станів педагога у взаємодії з дитиною. Ця умова є важливою для гуманізації освітнього процесу, однак вона корисна лише, якщо педагог має високу загальну культуру, культуру почуттів, позбавлений постійного переважання таких негативних почуттів, як ненависть, осуд, страх, тривога, розпач, роздратування, заздрість тощо. Тобто для реалізації цієї умови необхідний високий рівень духовного потенціалу педагога.

Третьою умовою є безумовне позитивне ставлення вчителя до учня. У зв'язку із цим учителю необхідно залишити звичку засуджувати особистість дитини, що є проблематичним без складної внутрішньої роботи, самоперетворення, в якому він може потребувати допомоги.

Четверта умова передбачає зміну позиції вчителя з надання готових знань на організацію діалогу, пізнання, самостійного вибору з альтернатив. Для цього також слід відмовитися від певного образу власного “Я” вчителя як “джерела знань”, який знає єдину істину, стати відкритим іншому досвіду.

П'ятою умовою є організація вчителем таких особистісних стосунків з учнями, психологічного клімату, які сприяли б вільному прояву творчості, обговоренню життєвих проблем, самоактуалізації учнів.

З огляду на компоненти гуманістичної спрямованості вчителя, які сприяють реалізації гуманістичної моделі освіти, можна визначити необхідні напрями розвивальної роботи з педагогами: розвиток мотивації до оволодіння специфічними професійними вміннями й навичками, самоперетворення; зміна професійних та особистісних установок, ідеалів, внутрішньої позиції, ставлень до світу, людини, самої себе.

Актуальними виявились заходи з підтримки гуманних якостей особистості, таких як людяність, доброзичливість, толерантність, оптимізм; стійких ціннісних орієнтацій на обмін духовними цінностями, повагу до дитини; педагогічної установки на гуманістичне ставлення до учня як до найвищої цінності, гуманних виховних позицій.

Для сприяння розвитку гуманістичної спрямованості, яка входить до складу духовного потенціалу вчителя, в післядипломному освітньому процесі необхідно створити умови для розвитку пізнавального, емоційного, ціннісного, поведінкового її компонентів.

Розвиток пізнавального компонента гуманістичної спрямованості забезпечує засвоєння професійно необхідної інформації, оволодіння саногенним мисленням. Вплив на емоційний компонент передбачає розвиток емпатії, емоційної саморегуляції, вивільнення почуттів вчителя, створення переваги почуттів спокою, любові й радості; педагогічного оптимізму. Сприяння прийняттю гуманістичних цінностей як мети життєдіяльності розвиває ціннісний компонент спрямованості. Для позитивного впливу на поведінковий компонент необхідне наповнення змістом системи соціальних установок у діяльності вчителя, що визначають стратегію, та-

ктику, алгоритми поведінки в навчально-виховному процесі, розвиток комунікативної й конфліктологічної компетентності, творчості, досвіду гуманних відносин.

Означені умови, напрями роботи з розвитку гуманістичної спрямованості вчителя було апробовано в системі післядипломної підготовки педагогів.

З метою гуманізації пізнавальної сфери вчителів було проведено серію семінарів, присвячених проблемі “олюднення” освітнього процесу для поглибленого опрацювання педагогічних і психологічних джерел. Необхідним виявилось застосування таких методів, прийомів роботи з педагогами, які б сприяли не пасивному розгляду запропонованої інформації про особливості гуманної взаємодії з учнем, дозволяли перетворити цю інформацію на особистісне надбання вчителя.

На думку І.Д. Бежа, сьогодні є актуальними питання формування нової педагогічної свідомості, розвитку гуманістично орієнтованого педагогічного мислення. Нове педагогічне мислення включає в себе: розуміння дитини, адекватну інтерпретацію її поведінки; визнання дитини, безумовне прийняття педагогом природи дитини такою, якою вона є; опору на діалогічне спілкування з школярами, піклування про їх фізичне й моральне здоров'я; створення атмосфери педагогічної комфортності; прагнення педагогів до самовдосконалення [2].

Тому педагоги були залучені до проведення логічного аналізу, класифікації та систематизації фактів, психолого-педагогічного аналізу теоретичних відеоматеріалів, прикладів інсценізації взаємодії вчителя й учня; пояснення психологічних явищ, які виникали у процесі роботи, розкриття причин їх нерозуміння, формування гуманістичного ставлення до них; конкретизації абстрактного змісту теоретичного матеріалу; стимуляції критичного мислення та аналізу педагогічних явищ, що сприяло перетворенню педагогічної свідомості.

Для розвитку емоційного компонента гуманістичної спрямованості педагогам було запропоновано тренінгові вправи, самонавіювання для емоційної саморегуляції, подолання бар'єрів емоційного саморозкриття, самоприйняття та усвідомлення любові до себе.

Щільно пов'язаним з вище зазначеними компонентами є ціннісний компонент гуманістичної спрямованості вчителя. Для його розвитку було актуалізовано особистісні й професійні потреби, інтереси вчителів, проведено їх зв'язок з гуманістичними цінностями.

Найскладнішим завданням виявилась зміна ставлення до учнів, переконання в тому, що дитина заслуговує на довіру та повагу, може бути кращою, ніж її вчинки; формування установки на визнання законності її інтересів; будовання відносин на індивідуально-гуманній основі. Спираючись на позитивний досвід педагогів у взаємодії з дитиною, конкретизуються духовні цінності, стимулюються потреби в гуманістичному вирішенні актуальних проблем у вихованні й навчанні дітей. Звернення до професійних проблем, їх аналіз дав педагогу змогу упевнитися в необхідності трансформації особистісних установок для подолання наявних ускладнень.

Учителям було запропоновано поглиблення самопізнання, ціннісної сфери за допомогою методик психодіагностики (ранжування цінностей, методика “Хто я?”, короткого опитувальника самоактуалізації особистості). Звернення до глибинних психологічних установок, що спрямовують особисте та професійне

життя вчителя, сприяло зміні фокусування його уваги на провідні гуманістичні цінності. Самопрезентація вчителя як гуманної особистості, її внутрішнього світу сприяла кристалізації гуманістичних цінностей, зміцненню відповідного образу “Я” вчителя.

На прикладі аналізу практичної діяльності вчителя висвітлено гуманістичні способи вирішення проблем, труднощів у досягненні педагогічних цілей, що дало змогу позитивно вплинути на поведінковий компонент гуманістичної спрямованості педагога. Вивчення гуманістичних способів реагування на поведінку дитини в конфліктних ситуаціях, що відзначалися парадоксальністю (позитивні відповіді на негативні виклики), дало змогу розвинути необхідні навички духовної взаємодії. Виявилось необхідним здійснювати рольові інсценування, конкретизувати на основі ідей гуманістичної освітньої парадигми специфіку педагогічного цілепокладання, особливості освітніх програм з предметів, педагогічної техніки, методики професійної діяльності. Створення вчителем системи творчих завдань для учнів, які викликають у нього антигуманні реакції, дало можливість подолати жорсткий бар’єр гуманізації його діяльності. Отже, комплексний підхід до розвитку гуманістичної спрямованості вчителя засвідчив свою ефективність.

На основі теоретичного аналізу та рефлексії досвіду апробації в практиці післядипломної педагогічної освіти системи заходів з розвитку гуманістичної спрямованості можна зробити такі **висновки**:

1. Основним фактором духовного розвитку вчителя є системно-змістова трансформація в педагогічну діяльність гуманістичних цінностей.

2. У післядипломному освітньому процесі існують певні можливості для формування гуманістичної спрямованості вчителя як органічної складової розвитку його духовного потенціалу.

3. Для оволодіння педагогами вміннями організовувати особистісно орієнтований педагогічний процес необхідний комплексний вплив на всі складові гуманістичної спрямованості вчителя: пізнавальну, емоційну, ціннісну, поведінкову.

Перспективи подальших науково-педагогічних розвідок у цьому напрямі полягають у комплексному науково-методичному забезпеченні розвитку гуманістичної спрямованості вчителя як компонента його духовного потенціалу в системі післядипломної педагогічної освіти.

Література

1. Белокрылова Н.В. Педагогические условия развития гуманистической центрации студентов – будущих учителей : автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Наталья Владимировна Белокрылова. – Ижевск – 2007. – 19 с.

2. Бех І.Д. Виховання особистості : підручник / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.

3. Варламова Л.Д. Студенческое самоуправление как условие формирования гуманистической направленности личности будущих инженеров : автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Любовь Дмитриевна Варламова. – Якутск, 2009. – 18 с.

4. Данилова Т.М. Формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього практичного психолога : автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Таїсія Миколаївна Данилова. – К., 2004. – 19 с.

5. Сущенко А.В. Гуманізація педагогічного процесу в основній школі: теорія і практика : монографія / Андрій Віталійович Сущенко. – Запоріжжя : Х-прінт, 2002. – 359 с.

6. Психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : Соврем. Слово, 2006. – 928 с.

ЧЕРЕПЄХІНА О.А.

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ З ЛІТЕРАТУРОЮ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

У контексті Болонського процесу особливу актуальність набуває вміння студентів самостійно працювати з літературою. На жаль, сучасна вища школа не завжди здійснює навчання студентів з метою формування в них навичок самостійної роботи з підручником чи науковою статтею. Фахова підготовка майбутніх психологів іноді здійснюється без урахування цієї важливої особливості. Як відомо, самостійна робота з літературою є однією з форм позаурочної діяльності студентів, а важливою метою вузівського виховання є вироблення в студентів навичок самоосвіти, набуття додаткових знань під час опрацювання спеціалізованої навчальної й наукової літератури. Грамотно організований процес самостійної роботи майбутніх психологів з літературою стимулює формування в них професіоналізму.

Мета статті – розкриття основи самостійної роботи студентів – майбутніх психологів з літературою як чинник формування професіоналізму.

Самоосвіта – це процес і результат оволодіння студентами науковими знаннями, вміннями та навичками, формування на їх основі професійно орієнтованого світогляду, розвиток творчого потенціалу студентів, здатності до гуманних міжособистісних відносин, що детермінує розвинення навичок професіоналізму ще у процесі фахової підготовки. Ефективність навчання майбутніх психологів в інституті, якість їх знань, ступінь легкості набуття професіоналізму під час фахової підготовки, загальноосвітній і культурний рівень значною мірою залежать від уміння працювати з книгою. Однак далеко не всі випускники середньої школи володіють відповідними навичками, що суттєво ускладнює процес самостійної роботи студентів – майбутніх психологів.

Отже, одним із завдань фахової підготовки психологів у ВНЗ є необхідність зорієнтувати студентів у різноманітності психологічної літератури й сприяти формуванню в них професійного способу мислення як майбутніх психологів-фахівців, надати студентам первинну інформацію про зміст психологічної літератури, полегшити процес їхньої самоосвіти, спрямувати в потрібне русло пізнавальну активність, стимулювати формування професіоналізму.

Слід зазначити, що опрацювання фахової літератури має величезне значення для розвитку пам'яті й мислення майбутнього психолога. Особливо продуктивним є опрацювання літератури різних авторів з одного питання, у процесі якого студент мимоволі порівнює різні точки зору, виявляє певну самостійність щодо оцінювання тих чи інших положень. Він удосконалює своє вміння підбирати вагомі, серйозні й науково обґрунтовані аргументи, правильно й логічно мислити, що, у свою чергу, сприяє формуванню професіоналізму [2].

Опрацьовуючи літературу, студенту дуже важливо розуміти й осмислювати її зміст. Усі слова та вирази, терміни й визначення, що не зрозумілі за змістом, необхідно розшифрувати. Іноді для цього варто звернутися до словника чи довідника. Складні слова і вирази, що важко запам'ятовуються, терміни доцільно виписувати в особливий зошит чи блокнот. У цей же зошит можна записувати крилаті слова, прислів'я, приказки, класичні визначення, афоризми тощо. Уміння працювати з літературою дає змогу ощадливо, з великою користю витрачати час, глибоко й систематично опановувати знання.

Методика опрацювання літератури зазвичай є індивідуальною для кожного студента – майбутнього психолога. Вона залежить від досвіду, загального рівня культури й начитаності студента, а також виду досліджуваної літератури [1].

Можна виділити загальні прийоми опрацювання студентом літератури: попереднє знайомство з книгою; аналіз тексту; конспектування; одночасне опрацювання кількох джерел. Попереднє знайомство з книгою є належною умовою коректної роботи з нею у напрямі формування професіоналізму. Ще до того, як студент узяв книгу, у нього є одна з таких настанов: дослідження даної праці (чи її частини); використання матеріалу книги для розширення знань, отриманих з інших джерел; пошук матеріалу, що підтверджує одну з концепцій, суперечливих точок зору тощо.

Перш ніж почати читання книги, треба звернути увагу на її тематику, автора, рік і місце видання, характер книги (підручник, навчальний посібник, збірник статей тощо). Потім слід ознайомитися з передмовою й вступом, де зазвичай викладено цільове призначення книги та подано її коротку характеристику. Корисно переглянути й бібліографію (список літератури наприкінці книги), додатки, примітки. Після цього студенту можна починати читання книги, аналізувати її текст [4].

Важливим етапом опрацювання літератури майбутнім психологом є аналіз тексту. Для досягнення найвищого ефекту на шляху формування професіоналізму текст треба читати повільно, осмислюючи кожну фразу, намагаючись відразу зрозуміти суть кожного положення, необхідно стежити за думкою автора, повертатися до прочитаного при з'ясуванні місць, важких для розуміння, вдумуватися в зміст тексту.

Як правило, автор книги формулює певну тезу чи положення, потім його аргументує, пояснює, доводить. Загальна тема, як правило, поділяється на певні частини, розділи, графи, параграфи, які виділяються супідрядними шрифтами. Наприклад, книга може розподілятися на частини, розділи, глави, а в кожній главі може виділятися кілька параграфів. Така структура підручників, навчальних посібників допомагає без ускладнень знайти необхідний матеріал у книзі.

Найбільш важливі місця мають шрифтові виділення – напівжирний шрифт, курсив, розбивка. Однак неправильно роблять ті студенти, що шукають і читають тільки виділені в тексті місця. При такому читанні важко стежити за міркуваннями, обґрунтуваннями, доказами автора, а також неможливо логічно розібрати й послідовно усвідомити сутність матеріалу. У результаті аналізу прочитаного матеріалу студент повинен свідомо уявляти, про що говориться в книзі, чим підтверджуються дані положення, які висновки й узагальнення випливають із доказів.

Спочатку студенту слід осмислити, а вже потім запам'ятати матеріал. Тільки тоді читання буде корисним і для розуму, і для почуттів, а також сформує переконання й світогляд. Треба постійно приміряти досліджуваний матеріал книги до практики, до життя, до своєї спеціальності.

Необхідною частиною опрацювання літератури з метою формування професіоналізму є її конспектування. Основною умовою складання конспекту є таке правило: “Конспектуй тільки те, що зрозумів і осмислив”. Конспект – це підсумок великої творчої роботи студента, у якому відображено об'єктивні знання. Водночас це – невеликий і суто індивідуальний “навчальний посібник”, автором якого є сам власник конспекту. Тому кожному студентові необхідно виробити власний стиль, привчатися до точності й стислості (лаконізму), виховувати в собі наполегливість, охайність, цілеспрямованість при конспектуванні.

Деякі студенти пишуть дуже багатослівні, великі конспекти. На перший погляд, це добре. Однак під час розмови з'ясовується, що автор не зрозумів, не усвідомив того матеріалу, законспектував, він просто переписав певні шматки з прочитаних книг. Від такого конспекту студенту дуже малу користі.

Іноді важко з першого разу визначити, що ж вносити в конспект. Найлегший шлях – це виписати послідовно з кожного абзацу нову думку. Але це не завжди раціонально. Краще прочитати весь розділ повністю, усвідомити його зміст і тільки після цього написати план прочитаного. Саме за таких умов можна виокремити основні положення, докази, висновки, зрозуміти структуру розділу та логіку міркувань автора книги. За таким планом неважко визначити обсяг і зміст запису. Складання плану потребує, на перший погляд, додаткового часу, але це тільки здається. Насправді конспект, складений за планом, може бути меншим за обсягом, але повнішим за змістом, у ньому, як правило, відсутні повтори та зайві деталі. Крім того, такий метод конспектування сприяє найглибшому осмисленню та найміцнішому запам'ятовуванню матеріалу. Справа в тому, що студент при першому читанні уже мав виділити якісь думки, а вже при складанні плану він формулює їх коротко й розташовує в певному порядку, записуючи в конспект. Усе це сприяє міцному й тривалому запам'ятовуванню матеріалу. Адже, щоб відновити в пам'яті зміст книги, іноді досить лише швидко переглянути конспект.

При конспектуванні часто виникає запитання: як записувати формулювання – своїми словами чи словами автора? Досвід показує, що це не має принципового значення за єдиної умови: перш ніж записати щось у конспект, студенту слід попередньо обміркувати, зрозуміти й засвоїти опрацьований матеріал [4].

Одночасне опрацювання кількох джерел теж має свої методичні особливості. Найдоцільніше працювати так. Якщо з кількох джерел одне (наприклад, підручник) є головним, то саме його беруть за основу конспекту, а матеріали з інших джерел є доповненням до запису. Якщо джерела приблизно рівнозначні (кілька статей на одну тему), варто прочитати кожне з них, зробити позначки, виписки, скласти план конспекту й тільки після цього конспектувати.

Важливу роль має форма запису матеріалу в зошиті. Охайний, належним чином оформлений (з берегами, абзацами, виділеннями) запис дає змогу швидше знаходити потрібні місця та краще сприймати текст. Через різний розмір

букв, підкреслення, розташування заголовків можна показати підпорядкованість матеріалу, тобто відношення частини тексту до цілого.

Розташування матеріалу на сторінці має бути таким, щоб головне відразу упало в око. Це досягається завдяки різним варіантам написання заголовків (наприклад, посередині сторінки); з відступом ліворуч чи праворуч; з пропуском кількох рядків, різним підкресленням: лінії різні за кольором, кількістю, виглядом (пунктир, суцільна, хвиляста) тощо. Також можна виділяти найважливіші місця конспекту. Доцільно залишати широкі поля чи писати тільки з одного боку аркуша, щоб мати змогу доповнювати конспект новим матеріалом.

Конспект – незамінний помічник майбутнього психолога в навчанні, тому до його складання слід ставитися серйозно і творчо. Часто конспект демонструє здатність студента самостійно опрацювати літературу, глибоке знання матеріалу й оволодіння ним, уміння спиратися на наукові знання, осмислювати їх і викладати своїми словами. Правильне конспектування допомагає уникнути зубріння, завчання не зовсім зрозумілих положень, термінів, визначень, а також сприяє розвиткові розумових здібностей студента.

Окрім конспектування, існують також інші методи опрацювання літератури. Для швидкого за необхідності відновлення в пам'яті змісту книги слід при читанні тексту складати й записувати докладний план або занотувати на основі прочитаного матеріалу тези, тобто коротко формулювати основні думки чи положення досліджуваного тексту. Матеріал можна записувати у вигляді цитат чи коротких нотаток. Дуже зручно завести власну картотеку опрацьованої літератури. Для цього на окремій картці записують основні дані щодо прочитаної книги (автор, назва, місто, видавництво, рік видання, кількість сторінок). На звороті картки викладають короткий зміст книги, а в деяких випадках навіть можна дати власну, найзагальнішу оцінку [2].

Отже, опрацювання літератури – це уміння правильно прочитати книгу, зрозуміти зміст прочитаного, розібратися у внутрішніх взаємозв'язках матеріалу, записати найістотніше, глибоко засвоїти те, що вкрай необхідно стосовно даного предмета й міцно запам'ятати прочитаний матеріал.

Опрацьовуючи літературу, студент має навчитися працювати також з її науковим інструментарієм. До наукового інструментарію входять посилання на твори інших авторів, пояснювальні примітки, додатки, допоміжні покажчики, бібліографія тощо.

Кожному студентові слід знати основи бібліографії, щоб правильно й швидко знаходити потрібну книгу, довідник. Бібліографія – це галузь знань про способи й методи складання й вивчення покажчиків літератури, списків, оглядів творів у пресі. Бібліографія полегшує і прискорює пошук необхідної літератури при підготовці доповідей, інформації, а також у процесі наукової роботи. Зазначимо лише бібліотечні коди книг, що відносяться до розряду психологічної літератури: 88.1 – Історія психології, 88.2 – Розвиток психіки, 88.3 – Загальна психологія, 88.4 – Психологія окремих видів діяльності. Галузева (прикладна) психологія, 88.5 – Соціальна психологія, 88.6 – Особливі стани та явища психіки, 88.8 – Дитяча психологія.

Раціональне опрацювання навчальної літератури забезпечує розвиток у майбутніх психологів навичок не тільки закріплювати головне, а й постійно підвищувати рівень свого професіоналізму в позанавчальний час. В епоху соціального прогресу й науково-технічної революції випускнику школи необхідно безперервно вчитися, поповнювати систему знань, а також розвивати, збагачувати та використовувати її в подальшій професійній діяльності. Тому завдання ВНЗ – навчити учнів працювати із системою наукових знань легко й раціонально, творчо і натхненно. Підручник для студента – це головне джерело наукової інформації.

Як вказує, Б.І. Коротяєв [3], головна точка опори в роботі з підручником – це запас раніше засвоєних знань, а засіб – пізнавальний апарат, уміння й досвід його використання, зацікавленість студента, його стійкість, воля, цілеспрямованість. Підручник є основним видом навчальної літератури.

Відмітними рисами підручника як виду навчальної літератури є таке:

1. Підручник містить у стислому вигляді весь основний навчальний матеріал з навчальної дисципліни. У ньому розкриваються всі вузлові поняття й категорії даної науки з відповідними визначеннями (дефініціями). За необхідності дається коротка історія становлення понять у науці. Це стосується найзагальніших основних категорій, від змісту яких залежить розуміння історії розвитку самої науки.

2. Підручник викладає зміст основних наукових понять, дотримуючись суворості системи, у їх істотних взаємозв'язках, підпорядкованості, де ширші поняття містять у собі менш широкі (вузькі, конкретні) і є методологічною основою для пізнання предметів, що позначаються ними, а також явищ.

3. Підручник не розкриває глибоко увесь науковий зміст навчального предмета, а позначає його основну канву. Він не є базою для того, щоб вивчати науку далі, для глибшого і ширшого її розуміння. Підручник служить путівником для проникнення в сутність явищ, фактів, подій стосовно певної науки.

Багато студентів переоцінюють підручник, вважаючи його чи не єдиним джерелом знань, не вважають за доцільне навіть записувати лекції, сподіваючись на підручник, де, як їм здається, є увесь необхідний матеріал, щоб скласти іспит. Інші студенти за основне джерело знань беруть записи лекцій, але доповнюють й уточнюють їх відомостями, взятими з підручника. Мало хто шукає наукові істини в рекомендованій науковій літературі, що є першоджерелом наукових психологічних знань.

З підручника лише починається серйозне знайомство з науковою психологією, а справжнє оволодіння нею можливо за умови глибокого й зацікавленого вивчення спеціальної наукової літератури з психології. Робота з підручником, однак, дає певні позитивні результати: з одного боку, формується воля, цілеспрямованість студента, а з іншого – закріплюються, поглиблюються й розширюються знання з поступовим зростанням прагнення до пізнавальної діяльності.

Увесь теоретичний матеріал будь-якого підручника можна умовно поділити на три частини. У першій частині міститься описовий матеріал, усе те, що пов'язано з характеристикою явищ і предметів. У характеристиці вказуються істотні ознаки подібності й відмінності явищ і предметів. Опис може мати розповідний характер. Описовий матеріал не має потреби в доказах.

Друга частина містить пояснювальний матеріал, усе те, що розкриває зв'язки й відносини, доводить їх стійкий, повторюваний (закономірний) характер. Пояснювальний матеріал може мати форму законів, властивостей, теорем, принципів, тих чи інших теоретичних положень із наведеними доказами.

Третя частина містить матеріал, що має наказовий характер. До нього належать усі правила і практичні рекомендації (розпорядження) стосовно конкретної дисципліни. Можна виділити межу, що розділяє підручник на дві великі й самостійні частини. З одного боку, це весь теоретичний матеріал, з іншого – практичний: тексти з вправами, задачами, прикладами, лабораторними роботами тощо. Поділ підручника на теоретичну і практичну частину дає можливість зробити другий крок – розділити на ще менші блоки – теоретичний матеріал.

Студент повинен уміти поділити кожен теорію на три складові частини (описову, пояснювальну і ту, що має наказовий характер), щоб потім працювати з кожною частиною окремо [1].

Існують певні методики вивчення наукової літератури. По-перше, студентів потрібно заздалегідь попередити, що читати наукову літературу потрібно не книгу за книгою, а за принципом розвитку ідеї, теорії спочатку в одній, потім у другій, у третій книгах. Це означає, що наукова ідея, викладена в одній книзі, може бути розвинена, уточнена, конкретизована в іншій, а в третій – розкритикована, у четвертій – підтверджена більш доказово тощо. Бажано, щоб студент знав про розвиток теорії від викладача, тому що колись були отримані одні дані, а з часом їх було піддано додатковій перевірці й уточнено чи спростовано. Підтвердження і спростування наукових висновків однаково є корисним для розвитку науки, а також для розуміння студентом цього розвитку. В усіх випадках вивчення наукових проблем, користуючись різними джерелами, – запорука глибоко професійного дослідження науки.

По-друге, вивчення літератури є одним з елементів системи самостійного навчання студента і повинно органічно поєднуватися з іншими елементами системи й вивчення лекційного матеріалу, читання підручника та написання контрольної чи курсової роботи, підготовка до іспитів тощо.

Методика управління самостійною навчальною діяльністю студента є інструментом формування професіоналізму останнього. Головна вимога – це самостійне вивчення наукової та навчальної літератури з обов'язковим зіставленням теоретичних положень з реальними психологічними явищами, що відбуваються навколо [2].

Уся інша навчальна робота (написання курсової чи контрольної роботи (реферату), підготовка до іспитів і заліків) повинна здійснюватися з паралельним вивченням рекомендованої літератури, і тільки це може гарантувати повноцінне засвоєння змісту вивченого матеріалу. Щоб студент міг вільно оперувати теоретичними знаннями при аналізі, оцінці й описі різних психічних явищ зовсім недостатньо читати тільки один підручник.

Висновки. Самостійна навчальна робота може бути успішною за умови, якщо студент буде одержувати нові й корисні особисто для себе знання. Тому постійною турботою викладача стає формування та підтримка інтересу студента до пізнання психології як суттєвого мотиву його діяльності, завдяки якому студент захоплено читатиме літературу й відчуватиме радість від пізнання но-

вого. За наявності такого мотиву самостійне навчання перестає бути для студента тягарем, а все більше приносить відчуття морального задоволення від того, що він займається творчою працею.

Майбутнім професійним психологам вкрай потрібні знання й уміння із різних сфер практичної психології. Іноді практичний психолог має давати консультації у складних випадках, наприклад, при психологічній реабілітації людей у разі порушення їх прав і свобод. Студенту-психологу потрібно вчитися орієнтуватися у правових ситуаціях і вміти їх аналізувати. Професійний психолог іноді може виступати в ролі психолога-експерта в суді чи при слідчих діях працівників міліції і прокуратури, де необхідно бути компетентним у психолого-правових питаннях (вони зазвичай вивчаються правознавцями з юридичної психології, але з психологічного боку правознавці мають підготовку не таку ґрунтовну, як психологи-професіонали).

Література

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии : учебно-метод. пособие для преподавателей и аспирантов вузов / Б.Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 304 с.
2. Выдрин В.М. Введение в специальность : учебное пособие институтов физической культуры / В.М. Выдрин. – 2-е изд., перераб. – М.: ФиС, 1980. – 119 с.
3. Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий, книга для учителя: Из опыта работы / Б.И. Коротяев. – М. : Просвещение, 1989. – 159 с.
4. Особливості роботи студентів із психологічною літературою / укл. О.А. Черепехіна. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2005. – 32 с.

ЧЕРЧАТА Л.М.

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК СЕРЕДОВИЩЕ КРЕАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Динамічні умови сучасного суспільного розвитку актуалізують потребу у фахівцях, зорієнтованих на безперервне оновлення раніше набутих знань. Запровадження в життя окреслених державними нормативними документами реформаторських перетворень у галузі освіти значною мірою зумовлюється тим, наскільки ефективно вищий навчальний заклад сформує у майбутнього фахівця усвідомлену потребу та навички самостійної праці, тому питання організації самостійної роботи студентів набуває все більшої значущості та актуальності.

Дидактична сутність поняття “самостійна робота” широко розглядається у науково-педагогічній літературі. Проте аналіз опрацьованого масиву літературних джерел дає змогу наразі констатувати факт відсутності єдиної загально визнаної конвенційної дефініції вищезгаданого феномену. Вивченням різних аспектів самостійної роботи (далі – СР) займається широке коло дослідників: соціологи, педагоги, психологи, фізіологи. Досліджуються форми і методи її активізації, аналізується обсяг і структура та розробляються засоби управління, планування й організації позааудиторної СР; бюджет часу студентів; розглядаються фізіологічні та гігієнічні основи її наукової організації; створюються методики формування у студентів культури розумової праці; розробляються методики розвитку у студентів навичок роботи зі спеціальною літературою; досліджуються форми і методи

організації СР студентів підготовчих відділень і курсів; аналізується процес спадкоємності методів і форм СР в загальноосвітніх школах і ВНЗ [7, с. 134].

Різні аспекти, які торкаються вивчення особливостей організації самостійної роботи студентів у виші, неодноразово ставали об'єктом наукових досліджень вчених і сьогодні не менш широко продовжують обговорюватися на сторінках як вітчизняної, так і зарубіжної педагогічної, навчально-методичної літератури, у ході науково-практичних конференцій, на Інтернет-форумах (А. Алексюк, А. Аюрзайн, В. Буряк, М. Гарунов, С. Гончаренко, М. Єрастов, Б. Єсипов, І. Зимня, І. Ільясов, В. Козаков, І. Лернер, В. Ляудіс, Р. Нізамов, Н. Ничкало, П. Підкасистий, М. Солдатенко, А. Усова, А. Цюприк, М. Ярмаченко, В. Ягупов та інші).

Слід зазначити, що в умовах постіндустріального суспільства, інформатизації, розвитку нових цифрових технологій, економіки, яка ґрунтується на знаннях та інноваціях, що пронизують усі сфери людської діяльності, сучасна система освіти орієнтована не на заучування студентами “мертвих” знань, а на творче пізнання ними світу, оволодіння певним набором ключових компетенцій, які уможливають оптимальне включення останніх у динаміку соціокультурного розвитку. Інакше кажучи, сучасна система освіти покликана розвивати креативність студентів як домінуючий спосіб мислення.

Швидкий розвиток сучасних технологій, які більше не вимагають від фахівця відтворення шаблонних, готових рішень поставлених завдань, висуває необхідність поєднання творчої самостійності студента з комбінаторикою мислення. Зрозуміло, що колись актуальні завдання і способи їх розв'язання наразі можуть виявитися неактуальними і застарілими, тому надзвичайно важливим для випускника вишу є навчитися самостійно розробляти алгоритми розв'язання завдань, які повсякчас постають перед ними.

Навчання самостійності, а відтак, творчої ініціативи і самореалізації висуває перед вищими навчальними закладами ряд складних і комплексних завдань. Щоб уявити повною мірою відповідні цим завданням організацію і зміст навчально-виховного процесу, вважаємо за доцільне розглянути окремі аспекти розвитку креативності та креативного мислення, які мають бути одними з основних напрямів удосконалення системи освіти в цілому [1, с. 84], а також виявити роль і значення самостійної роботи у розвитку останніх, що, власне й є *метою статті*.

Г. Коджаспірова пропонує розуміти креативність як рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, яка і становить відносно стійку характеристику особистості [3, с. 147].

Більшість дослідників визначають креативність як здатність створювати продукт з характерною для нього новизною і водночас відповідністю контексту, у якому він знаходиться [4, с. 20]. На думку Х.Е. Тріка, у загальному вигляді поняття креативності поєднує минулі, поточні і/або наступні характеристики процесу, у результаті якого людина створює щось таке, чого не існувало раніше [5, с. 357]. Таким продуктом може бути, наприклад, ідея, музичний або художній твір, оповідання тощо. Опрацьовані нами літературні джерела вказують на можливість використання різних критеріїв для оцінювання креативності. Так, з огляду на наведене вище визначення будь-який продукт є новим, проте поза

будь-яких сумнівів відмінність міри новизни останнього є цілком очевидною. Т. Любарт, наприклад, наводить іншу характеристику – адаптивність, іншими словами прийнятність за даних обставин. Як такі критерії можуть розглядатися важливість продукту для користувача, якість роботи, технічні характеристики тощо. Проте зауважимо, що для сучасного суспільства характерною є відсутність чітких критеріїв креативності продукту діяльності, відтак креативність оцінюється з огляду на єдину соціальну оцінку. Різні люди і соціальні групи, як правило, по-різному оцінюють результати творчості.

Зрозуміло, що підготовка в системі вищої освіти студентів, здатних самостійно реалізовувати себе у креативній діяльності, результатом якої стають продукти з досить невизначеними властивостями, – справа надто складна. Описати або виміряти креативність доступними засобами неможливо. Виявляється зазвичай вона неоднаково, особливо, коли йдеться про творчість. У таких випадках часто говорять про осяяння, натхнення або інсайт як миттєвий прояв креативності. Слід зазначити, що такий прояв натхнення з'являється і минає так само швидко і несподівано. До того ж, як вважає Т. Любарт, такий вид креативності слід розуміти як поєднання когнітивних, конативних, емоційних і середовищних чинників, коли для кожної людини притаманним є свій унікальний набір останніх [4, с. 24]. Тому створення такого виду креативності у масових масштабах видається неможливим і пояснюється відсутністю механізму, який би це дозволяв.

Інший, більш доступний для формування та розвитку в системі освіти вид креативності – той, який є результатом наполегливої праці, систематичних занять людей з високою мотивацією. Якщо якась діяльність повністю поглинає людину, тоді правомірно говорити про акт творчості. Термін “креативність” більше використовується для вивчення творчої особистості у психологічних дослідженнях [6, с. 127–128]. Розділяємо точку зору Л. Амлинського, який наголошує на тому, що креативність не може становити предмет того, чи іншого навчального курсу [1, с. 84]. Її слід розвивати послідовно, використовуючи при цьому цілеспрямовані методи навчання всього комплексу загальноосвітніх і спеціальних дисциплін. Введення різних аспектів креативності в навчально-виховний процес, постійний розвиток креативності у викладанні кожної дисципліни, на всіх курсах і для всіх студентів уможлиблює вирішення цього завдання.

Найкраще креативність розвивається через мотивований пошук оптимального вирішення завдань (за умови, що вони не типові і мають значну кількість варіантів вирішення). Візьмемо для прикладу пошук інформації в Інтернеті. Такий вид діяльності потребує від студента паралельного вибору оптимального вирішення цілого комплексу завдань. Він має визначити найбільш прийнятний алгоритм пошуку, вибрати з предметного поля, використовуючи прогнозування результатів на основі попереднього аналізу, найбільш ймовірні за частотністю ключові поняття, отримавши масив релевантних документів, керуючись знанням законів інформаційного Інтернет-середовища (80% необхідної інформації за умови правильної методики пошуку знаходиться в перших 20% знайденої інформації), відібрати найбільш перспективні документи. Отримання інформації ще не завершує процес пошуку. Оскільки будь-який користувач одночасно виступає в Інтернеті як читач, автор, видавець, цензор тощо, отриману інфор-

мацію ще слід відсортувати з погляду якості, прийнятної для цього випадку, а це також потребує вибору оптимального рішення.

Успішність будь-якої навчально-когнітивної діяльності у розвитку креативності студента пов'язана з особливостями його мислення. Та яким би воно не було, у виші усіма можливими способами має набувати розвитку креативне мислення. За визначальні характеристики креативного мислення студента дослідники визнають швидкість, гнучкість, мобільність пізнавальних процесів і розумових операцій, включаючи аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизацію [2, с. 35].

Не так давно освічена людина могла почуватися досить комфортно як у професійному, так і в побутовому середовищі отримавши якусь суму вузькопрофесійних і “класичних” знань, які визначали її кругозір. Наразі ж ми свідомі того, що такі звичні для нас речі все більше втрачають свою актуальність, поступаючись зовсім іншій швидкоплинній реальності, у якій основною чеснотою освіченої людини є не набір знань, а вміння орієнтуватися у шаленому потоці різноманітної інформації і самостійно визначати, яка саме інформація є найкориснішою для її успішного життя в той чи інший момент. Тобто нова парадигма освіти вимагає поступово відмовитися від негнучких алгоритмів і застарілих схем. На всіх стадіях навчання для розв'язання будь-яких завдань потрібний креативний підхід, починаючи від постановки мети і до її досягнення.

Якщо творча активність полягає у самостійній постановці завдань та їх вирішенні, то саме самостійна робота студента має стати основною організаційною формою розвитку креативності. СР у найрізноманітніших формах, зорієнтована на розвиток креативності і креативного мислення, може набути розвитку у самонавчанні. Вищим досягненням для студента у такому випадку може стати власне цілепокладання, а потім самостійне планування, виокремлення завдань і розробка стратегій їх розв'язання і, нарешті, самостійний вибір способу вирішення кожного завдання окремо.

У системі вищої освіти СР традиційно розглядають як індивідуальну або колективну діяльність студентів, яку вони здійснюють самостійно в аудиторії або в позааудиторний час за завданням, але без безпосередньої участі викладача, який визначає цілі цього виду діяльності. Почасти це відбувається за певною схемою і з подальшим контролем результатів СР з боку викладача. СР завжди оцінювали з погляду її ефективності, яка визначається мотивацією, наявністю у студентів інтелектуальних умінь і навичок, загальною ерудицією, вмінням працювати з джерелами інформації, ефективно спілкуватися, особистісними якостями студента й самоорганізованістю [2, с. 138]. СР має трансформуватися у самостійну творчу діяльність, яка можлива тільки за наявності або за умови дотримання ряду умов, які частково збігаються з тими, що потрібні для ефективної СР:

- висока мотивація студента;
- відповідальність за результати власної навчально-пізнавальної діяльності;
- індивідуальна постановка цілей СР;
- вироблення алгоритму власної самостійної роботи;
- регулярність СР;
- нові форми контролю результатів тощо.

Для здійснення творчої або креативної діяльності студент має ознайомитися із законами творчості з метою розуміння того, які якості необхідно розвивати в собі на основі цих законів, а також постійно тренувати здібності у найрізноманітніших видах діяльності [6].

Таким чином, можемо дійти висновку, що необхідність різнобічного вивчення проблеми дослідження особливостей організації самостійної роботи є самоочевидною. Ефективна самостійна робота, як правило, стає самостійною творчою діяльністю і сприяє розвитку креативного мислення студента. Оскільки однією з основних цілей системи вищої освіти є розвиток інтелектуальних здібностей студента, взаємозв'язок креативності і творчих здібностей особистості з наявністю та розвитком її інтелектуальних здібностей видається особливо важливим. Поєднання цілей розвитку творчих та інтелектуальних здібностей уможливить ефективну підготовку майбутніх фахівців з притаманними їм відповідними якостями, що сприяють зростанню професіоналізму і досягненню найвищих результатів у сфері майбутньої зайнятості.

Література

1. Амлинский Л.З. Научные библиотеки информационного общества: организация и технология / Л.З. Амлинский. – СПб. : Профессия, 2008. – С. 84.
2. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2006. – С. 35.
3. Каджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Каджаспирова, А.Ю. Каджаспирова. – М. : ИКЦ МарТ ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – С. 147.
4. Любарт Т. Психология креативности : пер. с фр. / Т. Любарт, К. Миришу, С. Торджман, Ф. Зенасни. – М. : Когито-Центр, 2009.
5. Психология мышления / [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтера, В.А. Спиридонова, М.В. Фаликмана, В.В. Петухова]. – [2-е изд., перераб и доп]. – М. : Астрель, 2008.
6. Сисоева С.О. Основы педагогической творчости : [підручник] / С.О. Сисоева. – К. : Міленіум, 2006.
7. Черчата Л.М. Позааудиторне читання як складова самостійної роботи студентів немовних спеціальностей / Л.М. Черчата // Аспекти дослідження іноземних мов і лінгвометодичні основи викладання : зб. статей / [за ред. В.К. Зернової]. – Полтава, 2007. – Вип. 3. – С. 134.

ШЕВЧЕНКО В.І.

НЕСТАНДАРТНІ ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Одним із найважливіших стратегічних завдань, що постають перед сучасною педагогічною освітою, є саморозвиток особистості майбутнього творчого, креативного вчителя, здатного не тільки реалізовувати вже існуючі педагогічні технології, але й виходити за межі загальновідомої педагогічної діяльності, підходити нестандартно до погляду на навчально-виховний процес, упроваджувати педагогічні інновації. Основною умовою такого розвитку є здатність самостійно працювати, яка має формуватися у майбутнього вчителя в процесі його професійної підготовки.

Музично-педагогічну діяльність ми характеризуємо як таку, що має свою особливу структуру, яка визначається специфікою музичної освіти, але підпорядковується загальним закономірностям теорії діяльності. Специфіка ж музично-педагогічної діяльності полягає в тому, що вона вирішує педагогічні завдання засобами музичного мистецтва. Музично-педагогічна діяльність складається з педагогічної, хормейстерської, музикознавчої, музично-виконавської, дослідної роботи, що базується на вміннях самостійно узагальнювати та систематизувати отримані знання. У практиці професійної діяльності майбутній учитель музики повинен знати особливості української та зарубіжної музики, музичні форми, жанри, засоби музичної виразності, системи методів керування хором, основні напрями й перспективи розвитку музично-естетичного виховання дітей, оволодіти навичками просвітницької, менеджерської та науково-дослідної діяльності. Це вимагає подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу на музично-педагогічних факультетах з метою досягнення високої майстерності майбутніх учителів музики. У зв'язку з цим вагомим завданням вищої освіти має стати формування самостійності майбутніх учителів музики.

Над проблемою формування самостійності учителів музичних дисциплін працювали такі дослідники, як Л. Арчажникова, Л. Дмитрієва, О. Олексюк, В. Островський, Г. Падалка, Є. Печерська, О. Ростовський, М. Сидір, Н. Черноіваненко та інші. Проте це питання ще недостатньо досліджене в теоретичному та практичному аспектах.

Мета статті – розкрити сутність нестандартних практичних занять, особливості їх проведення на музично-педагогічних факультетах вищих навчальних закладів, їх вплив на розвиток самостійності майбутніх учителів музики.

Спостереження за вчителями музики, які працюють, дають підґрунтя стверджувати, що підготовка вчителя до роботи в школі не завжди відповідає його готовності до музично-педагогічної діяльності. Вчитель може здобути певний запас знань, умінь та навичок, але при цьому не бути готовим до виконання своїх професійних обов'язків. Питання формування готовності до музично-педагогічної діяльності розроблені ще недостатньо. Тут спостерігається ряд суперечностей, зокрема: з одного боку, потреба суспільства, програма з музики для загальноосвітніх шкіл висуває перед учителем все нові завдання, з іншого – стан його підготовки на сьогодні ще не повністю відповідає можливостям реалізації цих завдань, що вимагає від учителя постійного підвищення кваліфікації.

Удосконалення підготовки вчителя музики може і повинно відбуватися за кількома напрямками:

- покращення якості його підготовки у стінах вищої школи;
- підвищення кваліфікації учителів, які працюють, на заочних відділеннях музично-педагогічних факультетів та в інститутах післядипломної освіти;
- підвищення майстерності вчителя за рахунок його постійної самоосвіти.

На останньому зупинимося більш широко. Здатність до самоосвіти формується в учителя ще з періоду його студентства. Це так звана “організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів”, яка є інтегративною комплексною системою педагогічного впливу на процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації) [4, с. 279].

Ці якості формуються всією системою знань, що вдосконалюються, у процесі розвитку як виконавських, так і педагогічних якостей майбутнього вчителя музики. Синтез цієї дуальної підготовки – це складний багатогранний процес.

Робота вчителя музики вимагає знання багатьох методик: викладання нотної грамоти, постановки голосу, навчання гри на музичному інструменті тощо. “Повсякденна педагогічна практика ставить перед вчителем безліч завдань – передати знання учневі, тобто навчити свого предмету; управляти власною поведінкою на уроці і прогнозувати її, спостерігаючи й оцінюючи себе ніби з боку; вміти контролювати засвоєння знань учнями. Такий самоаналіз і самоконтроль дають можливість не тільки перевірити й оцінити свої професійні якості, але й допомагають зрозуміти, у якому напрямі треба працювати над собою. Водночас саме практична діяльність є тим найважливішим етапом, де в самостійній роботі вчителя реалізуються його педагогічні здібності і відбувається їх постійне вдосконалення. У практиці народжується майстерність педагога” [1, с. 18]

Виконавська майстерність у поєднанні з педагогічною допомагає вирішувати музично-виховне і музично-освітнє завдання, пов'язане з уроками музики. Виконавська діяльність дає змогу проводити різнобічну позакласну роботу з музично-естетичного виховання, сприяє вдосконаленню виконавських якостей вчителя і збагаченню його музичної культури. Виступаючи як виконавець, педагог навчає дітей розуміти і оцінювати музику, керує їхніми емоціями. А це дуже важливо, оскільки іноді музикою можна переконати більше, ніж авторитетними наказами. Але за умови, якщо виконавська майстерність вчителя буде бездоганною. Для цього його пріоритетним завданням має стати постійна самостійна робота над собою.

У процесі професійної підготовки учителів музики у вищій школі необхідно використовувати різноманітні форми і методи навчання. Найбільш корисними будуть творчі практичні завдання, які б за своїм змістом і формою були ідентичними до нестандартних уроків музики в школі. Іншими словами, майбутній учитель відчує себе учнем на творчому уроці і самостійно проаналізувавши власні враження, дійде висновку, що є корисного на такому уроці, а що треба змінити.

Якими можуть бути музичні творчі аудиторні та позааудиторні заняття, щоб вони були різноплановими, цікавими, корисними, професійно спрямованими та розвивали творчу самостійність студентів? Наведемо приклади деяких з них.

1. *Заняття “Вікторина”*. Прослухавши той чи інший твір, студенти визначають його назву, композитора. А хтось може продемонструвати й інші знання про цю музику: на яких інструментах вона виконується, у якій формі написана тощо (крокус-марш). Це заняття можна провести і з метою перевірки музичної ерудиції студентів. Скажімо, якщо вони, прослухавши музику, зможуть визначити назву народних танців чи пісень, то, отже, розуміють їх характерні особливості. Умови вікторини розробляються спільно всією групою. Групу поділяють на кілька команд: за рядами. Визначається кількість балів, одержаних за правильну відповідь, доповнення тощо. Згадані варіанти заняття-вікторини базуються на слуханні музики. Таке заняття можна застосувати і в процесі співу. Наприклад, яка команда знає більше пісень у ритмі вальсу (або пісень про Україну, наше місто). Тут оцінюється не тільки якість виконання, а й ерудиція: вміння назвати композитора, поета, відомості про історію написання творів тощо. Для занять та-

кого типу важливим є те, щоб студент вільно володів інструментом, оскільки він мусить грати пісні у зручному діапазоні. Це заняття іноді проводиться і за спеціально заготовленими запитаннями з метою закріплення теми, що вивчається. Тоді воно проходить як телевізійна гра “Що? Де? Коли?”

2. Заняття “Концерт”. Проводиться в кінці семестру, навчального року. Програма планується завчасно. Різновид цього заняття – концерт на замовлення: на прохання викладача та групи студент виконує різні твори. Можливе і спільне виконання. Значущість таких занять велика: це самопідготовка та вдосконалення виконавської майстерності студентів. Солісти, які беруть участь у концерті, вчать-ся поводити себе на сцені, не боятися публіки. Особливо цінним є те, що в процесі таких занять у студентів формується просвітницький інтерес, тобто бажання виконати музику і розповісти про неї своїм колегам. А цей інтерес може стати стимулом до подальшої музичної самоосвіти, розвитку мовлення, артистизму. Також слід пам’ятати про складні психологічні особливості деяких студентів, а подібні заняття при невеликій, “не чужій” аудиторії дають змогу зробити перші кроки до самоствердження. Для таких уроків призначають ведучого (конферансьє).

3. Заняття “Інтерв’ю”. Виникло на основі концерту, який доповнюється бесідою з виконавцями. У ролі інтерв’юєрів виступають студенти. Програму концерту на таких заняттях необхідно узгодити з відповідною музичною темою. Заняття-інтерв’ю корисні і для тих, хто ставить запитання, і для тих, відповідає, і для тих, хто слухає. Такі заняття сприяють розвитку мовлення, мислення, вміння спілкуватися, вихованню культури поведінки та комунікабельності.

4. Заняття “Конкурс” базується на музично-виконавській діяльності студентів: співі, грі на музичних інструментах. Це може бути конкурс як виконавських колективів (дуетів, ансамблів малих форм), так і солістів, співаків, інструменталістів. Є студенти, котрі вміють керувати співом, грою на інструментах, так звані диригенти, вони також можуть брати участь у конкурсі. З групи обирають спеціальне журі, яке оцінює і коментує якість виконання музики. Воно роз’яснює критерії оцінювання: гарний ансамбль (ритмічний, тембровий та ін.), чітка дикція, виразність виконання, оригінальність аранжування, імпровізація. На цих заняттях виконавці знову зазнають радості творчості, а їхні судді мають можливість проявити самостійність, вміння оцінити почуте та грамотно висловлювати свої судження. На урок-конкурс можуть бути подані і власні творчі роботи студентів, адже серед них є свої поети і композитори. У цьому разі критерії оцінювання поповнюються ще й відповідністю музики та літературного тексту. Дехто, створюючи свої пісні, виконує їх під власний акомпонемент (гітара, фортепіано).

5. Заняття “Подорож” можна проводити у різних варіантах. Іноді він вибудовується на відображенні в музиці картин природи. Наприклад, “Подорож морями й океанами” передбачає слухання музичних творів відповідної тематики, виконанням пісень про море... За основу заняття можна взяти факт з біографії того чи іншого композитора, що подорожував різними країнами. Студенти ніби разом з ним “вирушають у подорож” і слухають музику, яку створив композитор. Деякі заняття корисно присвятити виникненню та розвитку певного музичного жанру – студенти “мандрують” різними епохами і країнами, слухаючи і виконуючи відповідні музичні твори.

6. *Заняття “Круглий стіл”* – це, як правило, слухання музики і бесіди про неї. Традиційне опитування на заняттях не дає бажаних результатів, оскільки для нього характерний деякий формалізм, що заважає формуванню в студентів власних думок про емоційний вплив музики. Сприйняття музики – складний і тонкий психологічний процес. Тому бесіда про музику має бути невимушеною, щоб створити умови для комфортного і неформального спілкування в аудиторії. Цьому сприятиме заняття “Круглий стіл”. Можливість висловитися кожному студентові стимулюється на заняттях такого типу не тільки завдяки довірливому тону викладача, а й навіть розміщенню столів (у формі кола), що дає змогу кожному бачити всіх. Під час бесіди студенти можуть звертатися безпосередньо до когось з присутніх, дивлячись на нього і називаючи його ім’я (на звичайних заняттях не прийнято спілкуватися таким способом). Ведучим “круглого столу” може бути хтось зі студентів. На таких заняттях можуть виникнути цікаві дискусії. У кінці заняття ведучий дякує учасникам “круглого столу” за бесіду. Таке заняття допоможе активізувати пасивних, байдужих студентів, а також виховати культуру спілкування.

7. *Заняття “Самопізнання”*. Не всі студенти, сприймаючи музику, “пропускають її крізь себе”, а сутність художнього пізнання мистецтва полягає саме у виникненні цілком особистого ставлення до нього. Важливо, щоб з приводу музики, яка прозвучала, у студентів з’явилися власні думки. Однак з різних причин деякі з них не можуть музиканти затрудняються (чи соромляться) розповісти про враження від почутої музики. Тому доцільно запропонувати їм зробити це письмово. Піддаючи аналізу думки і почуття від прослуханої музики, студент пізнає себе, свої можливості. Процес самопізнання може відбуватися на різних аудиторних чи позааудиторних заняттях. Заняття самопізнання дають ефективні результати в тих групах, де у студентів відсутній достатній досвід сприйняття музики. Спостерігаючи за своїми студентами, викладач визначає, у яких групах письмові роботи можна проводити рідше, пропонуючи студентам свої думки й почуття висловити усно.

8. *Заняття “Захист”* можна проводити так: в аудиторії звучить незнайомий музичний твір, і комусь із студентів пропонується висловити своє враження від почутої музики. У ньому може бути виражене як розуміння об’єктивних характеристик музики (жанр, форма, стиль...), так і індивідуальне сприйняття художніх образів (своєрідна програма твору). За узгодженням з групою призначаються два “опоненти”, що ставлять до студента запитання, а можливо, і вступають з ним у дискусію. Коректність запропонованих запитань, ерудицію того, хто відповідає, і його “опонентів” оцінює “вчена рада”. Такий “Захист” є імпровізованим і проводиться в тих групах, де студенти вже досягли достатнього рівня музичного та загальнокультурного розвитку. В групах першокурсників подібні заняття слід проводити тільки після самостійної домашньої підготовки студентів. Ця форма – своєрідна підготовка до майбутнього захисту дипломних робіт.

9. *Заняття “Картинна галерея”* має різні варіанти. Наприклад, під час звучання незнайомого музичного твору студентам пропонується розглянути репродукції 2-х – 3-х картин і вибрати ту, яка, на їх думку, найбільше відповідає музиці. Потім вони аргументують свій вибір. Викладач прагне, щоб студенти

усвідомили, що в пошуках аналогій важливіший не стільки зовнішній зв'язок (коли збігаються образи, сюжети), скільки внутрішній, тобто подібність емоційного настрою. Розглядаючи репродукцію однієї з картин, студенти пригадують найбільш схожі до неї музичні твори. Такі завдання допоможуть розвинути музичну пам'ять, внутрішній слух. Викладач прагне передбачити, які твори назвуть студенти. Після їх слухання проводиться бесіда, у якій студенти аргументують свої судження. Якщо вони не можуть назвати відповідні музичні аналогії, педагог пропонує два-три твори. Порівнюючи їх, кожен вибирає найбільш підходящий. В основі подібних занять – синтез музики та образотворчого мистецтва. При цьому викладачеві не слід нав'язувати власні асоціації. Доцільно підвести майбутніх учителів музики до розуміння багатозначності творів мистецтва та суб'єктивності їх сприйняття. Такі заняття сприяють вихованню культури емоцій, розширенню світогляду, глибшому сприйняттю мистецтва.

10. *Заняття “КВК”* доцільно проводити під Новий рік або присвятити до 1 квітня. Проводити його слід за зразком телевізійного КВК – з командами учасників, ведучим, журі. Для студентів цікавими є всі традиційні етапи КВК: розминка, виїзний конкурс, конкурс творчих праць (тут – конкурс композиторів-початківців), конкурс капітанів, домашнє завдання. Для виїзного конкурсу може бути дібрана різна тематика, наприклад, музичні огляди “По рідному місту”, “Музика в нашій душі”, “Музика моєї вулиці”, “Без пісні нам ніяк не можна”. Для підготовки до КВД збирається спеціальний оргкомітет, що розробляє зміст завдань. Бажано, щоб склад журі постійно змінювався. У складі журі може бути і викладач, і студенти. Викладач музичних дисциплін як член журі тактовно висловлює свою думку, пам'ятаючи про виховання естетичного смаку учасників гри. Вони повинні знати, що примітив і вульгарність у музичному оформленні, одязі, манері говорити будуть належно “оцінені”.

11. *Заняття “Імпровізація”*. За своїм змістом подібні заняття найбільш складні. Вони полягають у тому, що викладач вокальних та хорових дисциплін пропонує створити зі студентів групи спонтанний хор або оркестр. Кожному учаснику відводиться певна роль: співати партію сопрано чи альту, побічну партію або грати на відповідному інструменті свою власну імпровізовану мелодію на задану тему. Кожен учасник такого “хору” чи “оркестру” відчуває відповідальність за якість виконання колективу в цілому і тому не має права помилятися чи зупинитися. Імпровізація – це один з видів виконання музичного твору без попередньої підготовки. Це самореалізація, експромт, фантазія студента, без чого неможлива його подальша робота в школі. Для імпровізації музичної потрібна неабияка самопідготовка як музична, технічна, так і філософська.

Нестандартна типологія аудиторних та позааудиторних практичних занять, порівняно до традиційної, більш різноманітна, пов'язана з численними асоціаціями, наповнена різними емоціями. Вона допомагає створити позитивну мотивацію навчальної діяльності, що надзвичайно важливо в роботі зі студентами музичних факультетів.

Подібні заняття – це своєрідна репетиція креативних концепцій уроків музики, які в майбутньому можуть проводити студенти, випробувавши їх на власному досвіді.

Заняття, проведені нетрадиційно, стимулюють самостійність, творчість майбутніх учителів музики, створюють сприятливі умови для самоаналізу, самооцінки (Як я виглядав на фоні інших? Як я володію інструментом, голосом? На скільки я артистичний? Як мене сприймає аудиторія? Чи достатній багаж з музикознавства я маю? тощо). Сповнені яскравих вражень, невимушеного спілкування, демократичні за своєю суттю, такі заняття допоможуть зацікавити студентів, сприяти подальшому самовдосконаленню, будуть спонукати до самоосвіти.

Отже, вища школа має створювати умови для формування самостійності студентів. Для якісної підготовки майбутнього вчителя музики до його роботи у школі буде корисним цикл нестандартних практичних занять, що сприяють формуванню його самостійності, спонукають до самооцінки, самоактуалізації, самоорганізації, самовдосконалення та самостійного підвищення рівня виконавської майстерності. І це завдання не лише і не стільки змісту освіти, скільки креативного підходу до використання технологій навчання.

Література

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Арчажникова Л.Г. Подготовка будущего учителя музыки / Л.Г. Арчажникова. // Советская педагогика. – 1980. – № 7.
3. Методика музичного виховання для педучилищ // Музика в школі. – Вип. 1, 7, 8, 10.
4. Малихін О.В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія / О.В. Малихін. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 307 с.

ШКВАРІНА Т.М.

МЕТОДОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Навчання іноземних мов (далі – ІМ) набуває пріоритетного значення серед перспективних завдань освіти III тисячоліття. Світова економічна інтеграція, всесвітні міграційні процеси, зближення освітніх систем, перехід від індустріальних до інформаційних технологій у виробництві – чинники, які вимагають від суб'єктів суспільних відносин практичного володіння не однією, а двома, інколи трьома іноземними мовами. В.Г. Кремінь наголошує на необхідності мовного прориву в Україні в оволодінні як рідною, так і іноземними мовами громадянами України, для чого існує відповідна науково-правова база (Конституція України, Закони про освіту, педагогічні концепції тощо) [4]. Однак, незважаючи на ряд реформ у галузі навчання іноземних мов (запровадження вивчення ІМ з 2-го класу загальноосвітньої школи, створення нових навчально-методичних комплексів з ІМ, запровадження нової програми навчання ІМ у загальноосвітній школі), актуальною залишається проблема забезпечення системи освіти висококваліфікованими вчителями ІМ, готовими до роботи в різних ланках освіти, зокрема у системі дошкільної освіти.

Проблемі підготовки сучасних вчителів ІМ присвячені дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців (О.Б. Бігич, І.Л. Бім, Н.Д. Гальскова, І.О. Зимня,

С.Ю. Ніколаєва, В.М. Плахотник та ін.). Проте відповіді на запитання “Як готувати вчителів ІМ до навчання дошкільників?” знаходимо лише у кількох дослідженнях (С.В. Будаєв, В.М. Карташова, Н.Л. Московська, Н.А. Тарасюк). Недоліки у практиці здійснення іншомовної освіти дошкільників примушують вчених звертатися до наукового аналізу причин цих недоліків. Однак сенс наукової роботи полягає у випередженні практики. Робота, перш за все, має проводитися, не з підтвердження ефективності чи неефективності тієї чи іншої системи, а з реформування практики на основі нових наукових знань [5, с. 60]. Тому з метою реформування процесу підготовки майбутніх учителів і їх підготовки до навчання ІМ дітей дошкільного віку, необхідно здійснити методологічне дослідження підготовки таких фахівців.

Мета статті – виявити напрями методологічного дослідження майбутніх учителів іноземної мови до навчання дошкільників.

Методологічне дослідження завжди спрямоване на процес наукового відображення дійсності [5, с. 60].

Проведений під час розвідувального етапу експерименту науковий аналіз процесу підготовки у ВНЗ III–IV рівнів акредитації вчителів ІМ виявив, що створення теоретико-методичних засад підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання дошкільників має узгоджуватися із нормативно-правовими документами про державну політику у сфері освіти, зокрема, про модернізацію педагогічної та системи дошкільної освіти. Проблема відсутності спеціальності вчителя ІМ дітей дошкільного віку у Переліку педагогічних спеціальностей має вирішуватися шляхом спеціалізації у педагогічних ВНЗ III–IV рівнів акредитації майбутніх учителів ІМ, які здобувають цю спеціальність у поєднанні зі спеціальностями за напрямом “Дошкільна освіта”. У ВНЗ має бути забезпечена можливість пройти спеціалізацію за таким спрямуванням також майбутнім педагогічним працівникам, які виявляють інтерес до роботи з дітьми дошкільного віку, здобуваючи спеціальність вчителя ІМ у поєднанні зі спеціальностями в галузі “Освіта” за напрямами “Соціальна педагогіка”, “Початкова освіта”, “Корекційна освіта”, а в галузі “Гуманітарні науки і мистецтво” за напрямом “Філологія”. Провідною метою спеціалізації має стати формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ до роботи з дошкільниками.

Наукове обґрунтування теоретико-методичних засад спеціалізації підготовки вчителів ІМ до навчання дошкільників має розглядатися як необхідна умова створення у ВНЗ системи формування особистості педагогічного працівника такого спрямування. За В.В. Краєвським наукове обґрунтування має охоплювати такі компоненти: опис педагогічної дійсності у наукових поняттях та план освітньої діяльності (сукупність проектів курсів навчання), між якими існує міцний зв'язок [5, с. 18]. Опис стану педагогічної дійсності здійснено нами за двома напрямами: стан іншомовної освіти дошкільників; стан підготовки вчителів ІМ до навчання дошкільників [11, с. 123–216].

Теоретико-методичні засади підготовки у педагогічних ВНЗ учителів ІМ мають бути конкретизовані визначенням й обґрунтуванням принципів, критеріїв, вимог, основних напрямів відбору та конструювання змісту підготовки вчителя ІМ, створенням освітньо-професійних програм, базових навчальних програм та

навчально-методичного забезпечення студентів з урахуванням переходу вищої школи на кредитно-модульну систему організації навчального процесу. Наукове обґрунтування, що виконує формувальну функцію відносно проекту підготовки вчителів, має властивості випередження практики підготовки і відповідає сучасній перетворювальній функції науки [5, с. 27, 31]. Наукове проектування здійснено нами у вигляді моделі підготовки вчителів ІМ до навчання дошкільників.

Концептуальне вирішення нами проблеми обґрунтування системи підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання дошкільників, створення моделі такої підготовки та формування особистості вчителя, перш за все, враховувало й спиралося на створений науковцями ряд сучасних педагогічних концепцій, що були схвалені Міністерством освіти і науки України чи колективами наукових інституцій і покладені в основу прийнятих Верховною Радою Законів про освіту.

Аналіз сучасних освітніх концепцій дав змогу визначити провідні принципи вітчизняної педагогічної освіти, серед яких: демократизації, гуманізації, гуманітаризації, відкритості досягненням світової та вітчизняної освіти, науки та культури. Сучасні освітні концепції передбачають не тільки формування знань, але й загальний всебічний і гармонійний розвиток особистості, її інтелектуальних, фізичних, духовних якостей, навичок і вмінь, формування мотивації навчально-пізнавальної та майбутньої повноцінної змістової життєдіяльності [12, с. 254]. Домінуючі положення сучасних освітніх концепцій стали теоретичним базисом для створення концепції готовності майбутніх учителів іноземної мови до дошкільної іншомовної освіти.

У сучасній педагогіці не існує єдиної дидактичної системи. Натомість існують дидактичні системи – концепції, схожі за закономірностями та загальними рисами. Метою сучасних концепцій є загальний всебічний і гармонійний розвиток особистості учня, його духовних, інтелектуальних, фізичних та інших навичок та вмінь, формування мотивації навчально-пізнавальної та майбутньої повноцінної змістової життєдіяльності [12, с.258].

В.В. Ягупов зазначає, що педагогічні поняття “концепція навчання” і “дидактичні системи” тотожні за змістом, тому правомірним є використання як першого, так і другого понять [12, с.248]. Услід за О. Оконь та І.П. Підласим В.В. Ягупов виділяє три групи концепцій навчання: традиційні, педоцентриські та сучасні.

До традиційних концепцій навчання зараховують класно-урочну систему Я.А. Коменського, теорію вільного виховання Ж.-Ж. Руссо, концепцію навчання бідноти І.Г. Песталоцці, теорію матеріальної освіти Г. Спенсера.

До педоцентристських концепцій зараховують педоцентристську систему Дж. Дьюї, концепцію трудової школи Г. Кершенштайнера, концепцію школи дії В. Лая.

Основу сучасних дидактичних концепцій становлять: теорія поетапного формування розумових дій, алгоритмізоване, програмоване, проблемне, виховне, розвиткове, особистісно орієнтоване й особистісно розвиткове навчання, педагогіка співробітництва, гуманістична педагогіка, проектне навчання тощо.

Аналіз існуючих сучасних педагогічних концепцій розглядається нами як одна із важливих передумов створення авторської дидактичної системи підготовки майбутніх учителів до здійснення іншомовної освіти дошкільників.

Для формування Національної доктрини розвитку освіти на XXI ст. [6] важливе значення мало опублікування Концепції педагогічної освіти (1999). Ідеї Національної доктрини щодо підготовки педагогічних працівників знайшли свою конкретизацію в Концепції університетської педагогічної освіти [1]. На сьогодні положення цих документів з урахуванням зближення вітчизняної педагогічної освіти із освітою країн Європи набули подальшого розвитку та конкретизації у схвалених Міністерством освіти і науки України “Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір” [3].

На основі цих документів визначаємо орієнтацію професійної освіти на особистість студента як стратегічний напрям конструювання системи підготовки майбутніх учителів до здійснення іншомовної освіти дітей дошкільного віку. У процесі професійної орієнтованої освіти студент має набути здатності якісно здійснювати у майбутньому свої професійні обов’язки, самоосвіту та саморозвиток. Система професійної підготовки такого вчителя має передбачати реалізацію таких завдань:

- засвоєння технології і сформованість професійної здатності впроваджувати у навчально-виховний процес гуманістичну парадигму педагогічної теорії та практики навчання і виховання дітей дошкільного віку, що визначена Базовим компонентом дошкільної освіти;

- обґрунтування законів, закономірностей, принципів процесу підготовки вчителя такого профілю;

- визначення мети, завдань, змісту та результату підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності;

- обґрунтування ефективної педагогічної технології підготовки сучасного вчителя іноземної мови, готового до роботи з дошкільниками, та її використання; впровадження у підготовку майбутнього вчителя науково узагальненої практики та передового педагогічного досвіду дошкільного навчання іноземної мови;

- запровадження результатів та рекомендацій педагогічних досліджень у практику підготовки вчителів;

- прогнозування розвитку теорії та практики підготовки майбутніх учителів іноземної мови для дошкільної іншомовної освіти.

Для визначення шляхів розв’язання вказаних завдань базовим документом для нас слугувала Концепція підготовки вчителя іноземної мови [7] та створені відповідно до її положень програми і плани іншомовної освіти. Концепція дає наукове обґрунтування структури системи й визначає умови підготовки вчителя іноземної мови у педагогічному вищому навчальному закладі. Головні принципи концепції: ступенева підготовка вчителя іноземної мови; варіативність професійної, фундаментальної та гуманітарної підготовки; професійна спрямованість; гуманізація навчання; міжпредметні зв’язки; індивідуально-творчий підхід до студента – залишаються важливими принципами визначення підходів підготовки вчителя у нових умовах.

У процесі конструювання системи процесу підготовки вчителя також враховувалися закономірності програмованого та проблемного навчання.

Проведення різнопланових досліджень проблем дошкільної іншомовної освіти дітей, обґрунтування концепції такої освіти і створення її науково-методичного забезпечення, впровадження авторської системи іншомовного навчання іноземної мови дітей дошкільного віку в усіх регіонах України та аналіз цього навчання, здійснений Міністерством освіти і науки та Президією АПН України у зв'язку з розглядом підсумків апробації Державної базової програми розвитку дітей дошкільного віку, науковий аналіз теорії і практики вітчизняної вищої педагогічної освіти та зарубіжного досвіду підготовки вчителів іноземної мови, дали нам змогу укласти і перевірити на практиці модель підготовки вчителя до здійснення іншомовної освіти дошкільників, розробити навчально-методичне забезпечення педагогічного процесу такої підготовки.

“У суспільстві намітилася гостра потреба у професіоналах багатьох спеціалізацій... Потреба в цих спеціалізаціях (спеціалістах) зумовлена як чинниками загального характеру, так і (стосовно ролі іноземної мови) змінами в економіці, в усій системі освіти, значним проривом у технологіях навчання, зокрема, у методиці навчання іноземних мов, іншим поглядом на мовленнєву політику в країні та світі і на філософію освіти в цілому... Виникає потреба в спеціалістах-професіоналах іншого класу й рівня, їх не можна підготувати у рамках залатаної традиційної системи” [9, с.3–4].

Моделюючи цю систему, ми виходили з того, що вона повинна мати нормативний характер – передбачати цілеспрямовану діяльність щодо реалізації визначених мети, принципів, змісту, засобів, технологій підготовки вчителя та виходу на очікувані результати за умови дотримання визначеної системи організації навчального процесу. Модель є відкритою, у підготовці студентів передбачає постійне врахування вимог до фахівця з боку як державного, так і міждержавного, перш за все, європейського соціумів, досягнень психолого-педагогічної науки. Модель є динамічною – вона враховує можливі зміни в часі внутрішніх компонент системи і системи взагалі [11, с.102].

Модель вказує, що підґрунтям створеної системи підготовки вчителя до здійснення іншомовної освіти дошкільників обов'язково мають бути: 1) гуманістична парадигма підготовки педагогічних працівників в Україні; 2) гуманістична парадигма національної дошкільної освіти; 3) концепція іншомовної освіти дітей дошкільного віку. Наголосимо на тому, що показаний на схемі взаємозв'язок складників взаємно збагачує кожний із них і в єдності підсилює функціональну роль інших підсистем моделі.

Зі схеми моделі видно, що в концепції підготовки вчителя іноземної мови дошкільників закладено положення, що гуманітарна, соціально-економічна, природничо-наукова підготовка вчителя вказаної спеціалізації (профілізації) не потребує коректив. Ці напрями здійснюються за навчальними програмами у тих самих обсягах та лімітах часу, за якими готуються фахівці на відповідному факультеті. Певні уточнення щодо викладання навчальних дисциплін цих компонент з урахуванням спеціалізації підготовки студента модель передбачає реалізовувати через міжпредметні зв'язки.

Що стосується профільної (спеціалізованої) іншомовної, методичної та практичної підготовки, то модель передбачає визначення дисциплін за чотирма

циклами: 1) дисципліни, що забезпечують теоретичну підготовку в галузі навчання іноземної мови (теоретичні курси лінгвістики, теоретичні курси психології, педагогіки, методики іноземних мов); 2) дисципліни, що забезпечують високу професійну майстерність учителя іноземної мови (практика усного і писемного мовлення, орієнтована на міжкультурну комунікацію іноземною мовою); 3) дисципліни, що забезпечують профільну (спеціалізовану) майстерність вчителя до здійснення іншомовної освіти дітей дошкільного віку (практика усного і писемного мовлення, орієнтована на дошкільну освіту, профільна (спеціалізована) методична підготовка, педагогічна практика); 4) дисципліни, що забезпечують практичну підготовку з дошкільної психології, дошкільної педагогіки, основ методик дошкільного виховання.

Аналізуючи варіанти спеціалізації вчителів різних профілів підготовки з урахуванням “Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в Європейський простір” та галузевих стандартів педагогічної освіти, вище ми вказали концептуальні підходи щодо введення вибіркових навчальних дисциплін чи доповнення тематичних модулів профільних дисциплін додатковими модулями для забезпечення профільної майстерності майбутніх учителів іноземної мови дітей дошкільного віку.

Модель передбачає, що після визначення системи курсів спеціалізації та доповнень до курсів професійної підготовки обов’язково здійснюється дидактична і методична обробка кожного навчального курсу: визначаються мета, цілі і завдання; принципи викладання; зміст і час на його реалізацію; організаційні форми викладання; технології та засоби навчального процесу; оцінювання і контролю. Разом з тим модель наочно вказує, що всі ці характеристики змісту і технологій навчальних дисциплін повинні пов’язуватися між собою на рівні як кожної дисципліни, так і всього комплексу дисциплін спеціалізації, що концептуально важливо.

Визначені на основі моделі підготовки майбутніх учителів до навчання ІМ дошкільників мета, зміст освіти і зміст навчання за профілем спеціалізації, які знайшли відображення у пропозиціях щодо укладання освітньо-професійних програм та навчальних планів і реалізовані у навчальних програмах, підручнику і навчальних посібниках, у процесі дослідження пройшли дослідно-експериментальну перевірку. Було важливо встановити їх відповідність новим підходам до здійснення педагогічної освіти, що пов’язані із запровадженням кредитно-модульної системи організації навчального процесу, визначити засади реалізації методично-організаційного та контрольного-оцінювального компонентів спеціалізації підготовки вчителів.

Організаційна форма навчання як дидактична категорія означає зовнішній вигляд організації навчального процесу, який пов’язаний з кількістю тих, хто навчається, місцем і часом їх навчання та порядком його здійснення [2, с. 240]. В.М. Ковальова, А.В. Петровський трактують організаційні форми навчання як способи управління пізнавальною діяльністю для вирішення певних дидактичних завдань, як способи здійснення взаємодії студентів та викладачів, у рамках яких реалізуються зміст і методи навчання [8, с.110].

Відповідно до Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах як основні запроваджено такі організаційні форми його ре-

алізації: навчальні заняття (лекції, лабораторні, практичні, семінарські, індивідуальні заняття), консультації, навчальні екскурсії, навчальні конференції, індивідуальні завдання (реферати, розрахункові, графічні, курсові, дипломні проекти або роботи), самостійна робота студента, практична підготовка студента (навчальна і виробнича практика), контрольні заходи (поточний контроль, семестровий підсумковий контроль у формі семестрового екзамену чи семестрового заліку з навчальної дисципліни, державна атестація студентів у формі державного екзамену чи захисту дипломної роботи) [10]. Останніми роками впроваджується така форма, як виконання студентами індивідуальних навчально-дослідних завдань (далі – ІНДЗ). Усі ці форми, з урахуванням специфіки підготовки, мають використовуватися у викладанні навчальних дисциплін спеціалізації вчителів ІМ.

Приєднання України до Болонського процесу висуває високі вимоги до самостійної роботи студентів. У дидактиці самостійною роботою названо різні види індивідуального й колективного учіння того, хто навчається. Самостійна робота здійснюється на навчальних заняттях під керівництвом викладача і поза аудиторією без його участі, проте за його завданнями [2, с. 268].

У процесі дослідно-експериментальних досліджень проводилася перевірка інноваційних підходів до вдосконалення організаційних форм навчального процесу, методики формування у студентів професійної компетентності та мотивації до навчання ІМ дошкільників, здійснювався пошук шляхів активізації самостійної роботи студентів, ефективності поточного, модульного та підсумкового контролю.

Головна увага була зосереджена на вирішенні завдань:

1) удосконалення теоретичної підготовки майбутніх учителів до навчання ІМ дітей дошкільного віку;

2) встановлення педагогічних умов організації методично-практичної підготовки майбутніх учителів до навчання ІМ дітей дошкільного віку;

3) удосконалення ефективності поточного, модульного та підсумкового контролю.

Висновки. Керуючись логікою методологічного дослідження, ми здійснили вивчення підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання дошкільників за такими напрямками: науковий аналіз процесу підготовки майбутніх учителів ІМ, наукове обґрунтування підготовки таких фахівців до навчання дошкільників. Критично осмислено й творчо застосовано педагогічні концепції щодо підготовки вчителів, здійснено конструювання системи підготовки, запроваджено у ВНЗ III–IV рівнів акредитації управління підготовкою вчителів ІМ до навчання дошкільників. На подальшу увагу заслуговує вирішення проблеми оцінювання ефективності підготовки вчителів ІМ до навчання дітей дошкільного віку.

Література

1. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: основные положения концепции / А.В. Глузман // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія : зб. стат. / Кримський держ.пед.ін-т. – Ялта, 2001. – Вип. 3. – Ч. 1. – С. 9–14.

2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

3. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції у Європейський освітній простір . Затверджено наказом МОН України від 31.12.2004 р. № 998 // Освіта. – 2005. – 12–19 січ. – С. 2–3.
4. Кремень В.Г. Як готуватимемо ... духовних батьків людства? / В.Г. Кремень // Освіта. – 2004 6–13 жовтня. – С. 2.
5. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
6. Національна Доктрина розвитку освіти України // Другий Всеукр. з'їзд працівників освіти (7–9 жовтня 2001 р.). – К., 2001. – С. 137–153.
7. Ніколаєва С.Ю. Концепція підготовки вчителя ІМ / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 1995. – № 3–4. – С. 5–11.
8. Основы педагогики и психологии высшей школы : учебное пособие / [под ред. А.В. Петровского]. – М.: Московский ун-т, 1986. – 304 с.
9. Пассов Е.И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е.И. Пассов // Іноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 3–18.
10. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: затверджено наказом Міністерства освіти України від 02.06.1993 р. № 162 // Зб. законодавчих та нормативних актів про освіту.– К., 1994. – Вип. 1. – С. 111–136.
11. Шкваріна Т.М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення іншомовної освіти дошкільників: монографія / Т.М. Шкваріна. – Умань : УВП, 2008. – 392 с.
12. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

ЮСУПОВА М.Ф., НЕЧАЄВА Д.В.

МІЖПРЕДМЕТНИЙ ЗВ'ЯЗОК З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КУРСІ КРЕСЛЕННЯ

На сьогодні існує потреба в дидактично обґрунтованій системі навчання технічних дисциплін з використанням сучасних комп'ютерних інформаційних технологій для розроблення міжпредметних зв'язків на базі програмного забезпечення Autodesk.

Огляд можливостей новітніх систем автоматизованого проектування засвідчив, що навчальний процес можна вдосконалити та покращити за допомогою їх використання. До основних таких систем належать:

- Autodesk Inventor 2010;
- Autodesk Inventor Suite;
- AutoCAD LT;
- AutoCAD Mechanical;
- AutoCAD Electrical;
- Autodesk 3ds Max;
- NSYS Mechanical.

Для підготовки кваліфікованих фахівців у галузі машинобудування Autodesk Inventor Suite, AutoCAD Mechanical, Autodesk Inventor 2010 є вдосконаленими продуктами. Вони дають змогу набагато спростити процес моделювання деталей завдяки своїм розширеним бібліотекам стандартних виробів, які відповідають 18 міжнародним стандартам. Завдяки цьому студент має можливість зосередити свій творчий потенціал на самому процесі проектування проє-

ктів, не розтрачуючи сили на рутинні процедури. Всі компоненти програм взаємодіють між собою, що дає змогу легко імпортувати всі компоненти CAD-моделі для проведення інженерних розрахунків. Це значно скорочує час вивчення однієї конкретної теми дисципліни і дає можливість перевірити отримані знання на спроектованій моделі.

Autodesk Inventor надає спектр можливостей Autodesk для цифрового прототипування, з'єднуючи кожний етап моделювання в єдину цифрову модель. Створюється точна тримірна модель, яка дає змогу перевірити функціональність проекту ще до його впровадження. Потужне та просте у використанні програмне забезпечення допомагає суттєво збільшити ефективність навчального, а надалі і виробничого процесу.

AutoCAD LT спеціальна версія AutoCAD використовується для двомірного проектування, а також для оформлення конструкторської та проектно-документації.

AutoCAD Electrical – це спеціалізований додаток на базі AutoCAD для проектування електричних систем управління. Він дає змогу автоматизувати стандартні завдання й має широкі бібліотеки стандартних позначень, завдяки чому зменшується ризик появи помилок та забезпечується точність виконання студентом практичних завдань і курсових проектів. Розроблювач електричних ланцюгів дозволяє динамічно отримувати типові ланцюги управління для двигунів. Роботу можна налагоджувати для своєї зручності так, щоб вона будувала всі необхідні ланцюги та зберігала їх для наступного використання.

Autodesk 3ds Max дає змогу візуалізувати та зробити анімацію технічних процесів у процесі створення навчальних проектів та посібників.

ANSYS Mechanical розширює можливості моделювання, дає можливість аналізувати варіанти проектів, підвищити ефективність спільної роботи над одним проектом. Є багатоцільовим кінцево-елементним пакетом для проведення аналізу в широкій галузі інженерних дисциплін (міцність, теплофізика, динаміка рідин і газів). Це універсальний елементний пакет, який створено для розв'язання в єдності за однією і тією ж кінцево-елементною моделлю задач з міцності, тепла, електромагнетизму, гідрогазодинаміки, багатодисциплінарного зв'язку аналізу й оптимізації. Він економить час над розрахунком математичних моделей ситуацій навантаження деталі.

Мета статті – розглянути шляхи модернізації навчального процесу для підготовки майбутніх спеціалістів для отримання ґрунтовної бази й фахової підготовки, які повністю відповідають вимогам виробництва та проектно-конструкторських розробок.

Наукові засади навчання становлять положення, які задають хід викладання та навчання відповідно до цілей та завдань виховання й освіти. При цьому беруться до уваги закономірності процесу засвоєння набутих знань і навичок студентів.

Найважливішим завданням у процесі навчання є оволодіння майбутніми фахівцями системою знань. Для цього навчання повинно стати доступним, цікавим, мати під собою не тільки теоретичну, а й практичну базу, забезпечувати постійний зв'язок теорії з практикою.

Забезпечити зв'язок теорії з практикою можна лише в тому разі, якщо застосувати засвоєні наукові знання на конкретних робочих моделях. Сьогодні завдяки комп'ютерній графіці відкрилися нові можливості поєднати теорію з практикою. Саме тому дуже важливо поєднати курс креслення з іншими спеціальними науками. У вищому навчальному закладі це реалізується завдяки співробітництву з профільюючими та спеціалізованими кафедрами, розробленню спільних методичних посібників з використанням САПР у вивченні їхніх дисциплін.

Міжпредметні зв'язки – це взаємна згода навчальних програм, із загальною системою наук та дидактичними цілями. З появою технології САПР з'явилась можливість поєднання багатьох предметів на базі інформаційних технологій, що використовуються в курсі креслення.

Спільно з кафедрою “Підйомно-транспортних машин” кафедра “Інженерна і комп'ютерна графіка” Одеського національного морського університету розробила методичний посібник “Моделювання основних навантажень на металеві конструкції при вантажопідйомних роботах в ANSYS Mechanical”, в якому геометричні та фізичні характеристики визначаються двома способами за допомогою команд ANSYS Mechanical і створення математичної моделі шляхом математичних розрахунків.

На рис. 1 зображено результат графічної моделі напруг у грейфері та стрілі крана.



Рис. 1.

Іншим прикладом міжпредметного зв'язку є методичний посібник, розроблений з кафедрою “Електротехніки”, призначений для виконання курсової роботи “Курсове проектування з електротехніки (розрахунок та побудова основної характеристики електричного двигуна з використанням AutoCAD)”. З назви посібника можна зрозуміти, що основою для виконання проекту є використання

системи AutoCAD, яка дає змогу імпортувати стандартні блоки для електричного ланцюга та перевірити його працездатність, отримуючи результати в графічній формі (рис. 2).

Надалі зв'язок між кафедрами стає тільки тіснішим завдяки новітнім технологіям та розробкам у сфері програмного забезпечення. Це не тільки полегшує роботу викладачів, а й робить обов'язкові профільні дисципліни більш доступними та цікавими для студентів, адже молодь завжди тягнеться до всього нового. Таке навчання стає максимально наочним, а значить, більш зрозумілим та легким для засвоєння. Проте це зовсім не означає, що з появою нових інформаційних технологій студентам не потрібно буде робити щось своїми руками, думати, планувати, бо за них це робить машина. Навпаки, можна спостерігати зовсім іншу картину, в якій студент розвиває нові вміння з великим заохоченням, навчається автоматизувати технічні процеси, виконувати графічні роботи та розрахунки набагато швидше, адже всі рутинні та шаблонні завдання можна перекласти на САПР.

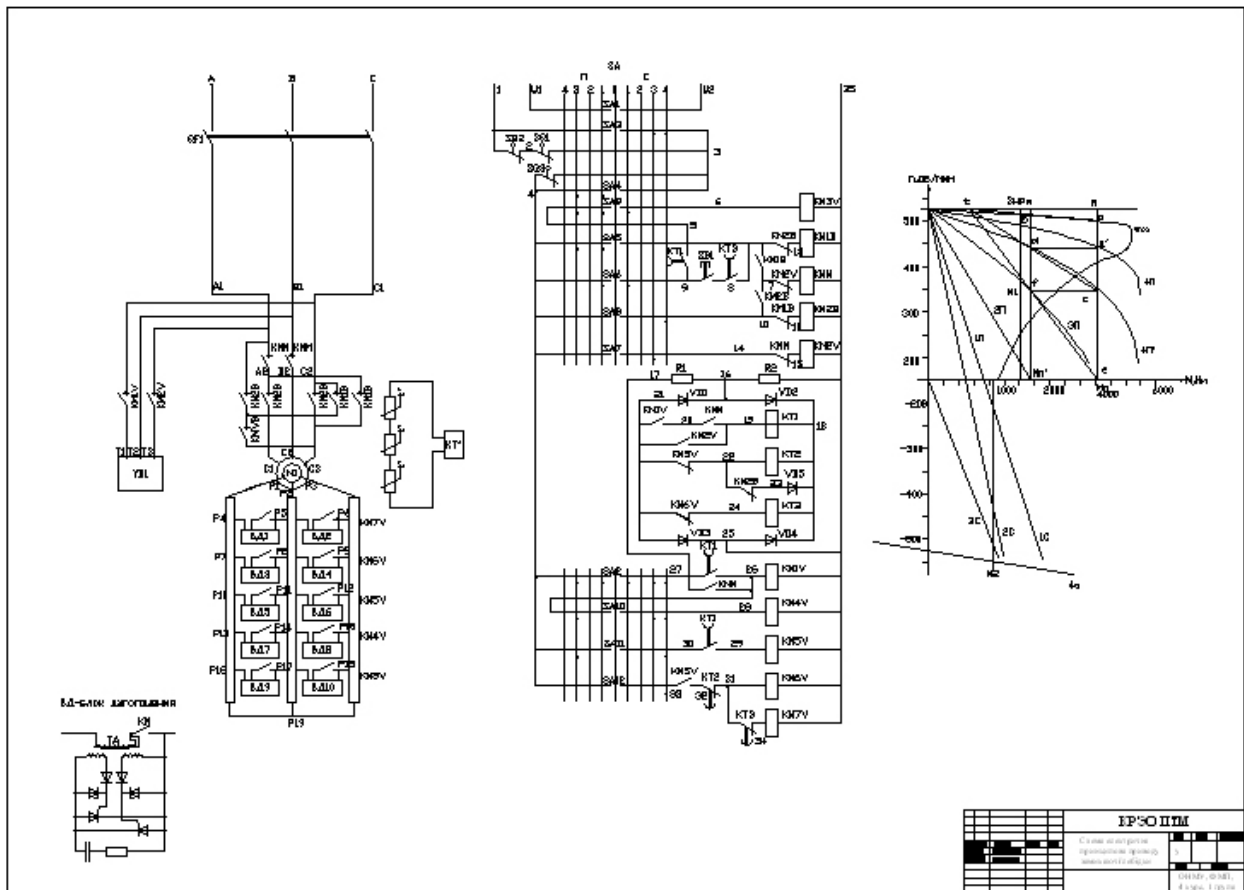


Рис. 2

Ще одним яскравим прикладом роботи студентів за допомогою САПР є моделювання механізмів та зубчастих зчеплень з дисципліни “Теорія механізмів та деталей машин”. Приклад роботи зображено на рис. 3.

Завдяки цій роботі студенти можуть детально, з опрацюванням усіх можливих випадків навантаження дослідити на діючій моделі прояви деформації та навантаження.



Рис. 3

Висновки. Насамперед, необхідно зазначити основну лінію інтеграції AutoCAD-програм:

- 1) управляючі програми для ЧПУ – вони автоматично складаються за відомою тримірною моделлю;
- 2) програми для оптимізації розкрою листових матеріалів;
- 3) програми для розроблень прес-форм та імітації заповнення матеріалом з рахунком усіх фізичних властивостей;
- 4) комплекс для інженерного аналізу деталі методом кінцевих елементів.

Отже, можна сказати, що AutoCAD – загальна для всіх міра. Це вузол, що пов'язав велику кількість різноманітних завдань, не схожих одне на одного.

Це, у свою чергу, пропонує безліч чудових перспектив:

– можливість приділити студентам більше часу для вивчення профільного предмета, більш якісне засвоєння теоретичного матеріалу. При цьому розвивається просторова уява, яка надалі допомагає стати студентові першокласним спеціалістом не тільки у своїй вузькій галузі, а й в інших. У них виникає інтерес не тільки до самого навчання, а й до майбутньої професії. Доказом цього може слугувати така тенденція: деякі студенти, вже після першого року навчання знаходять собі роботу за фахом і виконують конструкторські розроблення за допомогою САПР;

– у викладача з'являється час, щоб приділити увагу питанням самої дисципліни, не відволікаючись на технічну сторону виконання студентами графічних робіт. Адже свої набуті знання з графіки студент має можливість застосувати безпосередньо до кожної зі своїх технічних дисциплін, і його розвиток у цьому напрямку не закінчується разом з курсом креслення. З'являється чудова нагода для подальшого розвитку навичок у цій сфері;

– з упровадженням інформаційних технологій бажання студентів взяти участь у дослідницьких роботах тільки поширюється.

Як показує практика, немає нічого більш руйнівного, ніж стояти на одному місці та не бажати розвиватися далі. З появою інформаційного комп'ютерного зв'язку між предметами з'явилися нові можливості у викладанні та навчанні, що, у свою чергу, зумовлює появу нових першокласних спеціалістів, які "ідуть у ногу" з часом.

Література

1. Ройтман И.А. Методика преподавания черчения / И.А. Ройтман. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 240 с.
2. Юсупова М.Ф. Черчение в системе AutoCAD 2002 : [учебное пособие] / М.Ф. Юсупова. – К. : Алерта, 2003. – 328 с.
3. Индустрия образования: [сборник статей]. – М. : МГИУ, 2001. – 292 с.
4. Кислицкая И.С. Экспериментальное исследование эффективности применения в учебном процессе педвуза компьютерных контрольно-обучающих программ интерактивного типа / И.С. Кислицкая, Ю.Д. Кислицкий // Информационные технологии в процессе подготовки современного специалиста : межвуз. сб. – Липецк : ЛГПИ, 1998. – Вып. 1. – С. 63–70.

ЯГРЕМЦЕВА А.О.

ГЕНДЕРНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ ТА НІМЕЧЧИНИ

Врахування Україною сучасних вимог Болонської декларації в системі освіти зумовлює необхідність узгодження вітчизняних стандартів у галузі освіти, зокрема у сфері виховання, з європейськими зразками. Саме через вищу освіту проходить трансляція основної системи соціально-правових норм і ролей від одного покоління до іншого, що суттєво впливає на визначення ідентичності особистості, зокрема й гендерної. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях дедалі частіше розглядається процес формування особистості як представника певної статі, як носія деяких вихідних якостей, що визначають зміст поведінки індивіда як чоловіка або жінки. Активне використання в багатьох європейських країнах поняття "гендер" свідчить, що за останні 20 років відбулось не лише переосмислення проблеми гармонізації гендерних відносин представників чоловічої та жіночої статі та специфіки їх навчання та виховання, а й те, що їх тепер стали розглядати як форму соціальної організації.

Мета статті полягає у висвітленні провідних концептуальних засад теоретико-експериментальних досліджень, проведених у межах нового напрямку науково-педагогічних досліджень гендерної педагогіки вищої школи України та Німеччини.

У контексті проблеми дослідження нагальним питанням на сьогодні є створення теоретичної та практичної бази для впровадження в систему середньої та вищої освіти ідей гендерної педагогіки на прикладі педагогічної спадщини, що накопичена науковцями Німеччини. Як наслідок, на основі найбільш плідних результатів гендерних досліджень з педагогіки у системі освіти Німеччини змінилися навчальні плани і підручники з дисциплін соціально-гуманітарного циклу, йде активна перебудова форм і методів виховання та навчання з урахуванням принципів гендерного підходу. В означеному контексті особливо значущими є ідеї гендерної педагогіки, висвітлені в малознайомих для українських освітян працях ряду провідних сучасних німецьких педагогів-

дослідників, які зробили суттєвий внесок у становлення та розвиток гендерної педагогіки Німеччини. Зокрема, А. Бредов (A. Bredow) висвітлив аспект проблеми реалізації гендерного підходу в освітньому процесі; М. Біцан (M. Bitzan) виявив закономірності щодо гендерних стереотипів у поведінці хлопців та дівчат у сучасній школі; А. Кайзер (A. Kaiser) розкрив питання щодо гендерного виховання в шкільній освіті та присвятив ретельну увагу проблемі прихованого навчального плану; М. Крюгер-Портрац (M. Krüger-Portratz) розглянув питання гендерної рівності у шкільній освіті; М. Кунерт-Цір (M. Kunert-Zier) присвятив свої праці проблемі гендерного підходу в педагогіці; К. Хагеманн-Вайт (C. Hagemann-White) та Г. Фаульштїх-Віланд (H. Faulstich-Wieland) розкрили питання гендерної соціалізації молоді. Особливу увагу слід приділити науковцям: Б. Лібіг (B. Liebig), Е. Розенкранц-Фаллеггер (E. Rosenkranz-Fallegger) та У. Маєрхофер (U. Meyerhofer), які висвітили у своїх працях проблему формування гендерної компетенції у вищих навчальних закладах; С. Гренц (S. Grenz), Б. Кортендік (B. Kortendiek), М. Крисціо (M. Kriszio) та А. Лютер (A. Löther), які підняли питання гендерної рівності в освітньому процесі вищої школи; Є. Бломе (E. Blome), О. Ерфмеєр (A. Erfmeier), Н. Гюлхер (N. Gülcher) та К. Смазаль (K. Smasal), які присвятили свої праці питанням реалізації гендерного менеджменту в системі вищої освіти.

Що стосується стану наукової розробки проблеми в Україні, то слід зазначити, що історико-філософський контекст становлення гендерної педагогіки взагалі не знайшов відображення як окреме наукове дослідження у вітчизняній літературі, тому гендерна педагогіка до сьогодні не здобула статусу інституалізації. В Україні гендерні дослідження у руслі педагогіки наразі не набули належного поширення, гендерна педагогіка як окрема галузь наукового дослідження ще не визначена, на відміну від зарубіжної педагогічної теорії, не визначеними залишаються також: теоретична та практична бази, концептуальний апарат гендерної педагогіки. Але, на нашу думку, вже сформувалися необхідні теоретичні передумови щодо інституалізації гендерної педагогіки в Україні як окремого напрямку гендерних досліджень, певний доробок для чого зроблено в межах відомих наукових шкіл В. Кравця, С. Харченка, Р. Хмелюк та О. Цокур.

Зокрема, О. Цокур [1] зазначає, що ще на початку 70-х рр. ХХ ст., Р. Хмелюк [2], досліджуючи особливості професійного відбору випускників загальноосвітніх шкіл на педагогічні спеціальності, вперше в Україні поставила в центр наукового дискурсу саме гендерну проблему (чому юнаки не йдуть у педвузи?). Це дає підстави вважати Р. Хмелюк однією із засновників і фундаторів вітчизняної теорії гендерної педагогіки вищої школи, оскільки в її науковій спадщині було закладено певні методологічні й експериментальні засади щодо впровадження гендерного підходу в національну систему загальної середньої і вищої педагогічної освіти в той історичний період [2]. Крім того, Р. Хмелюк [2] наголошує на тому, що не може не викликати тривоги й факт гендерного дисбалансу, що наявний у педвузі (на прикладі Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, м. Одеса). Як зображено на рис. 1, кількість юнаків на факультеті фізичного виховання значно переважає кількість дівчат (649 осіб чоловічої статі порівняно з 208 особами жіночої ста-

ті), така сама ситуація спостерігається на художньо-графічному факультеті (459 осіб чоловічої статі порівняно з 144 особами жіночої статі), і навпаки, кількість дівчат переважає на фізико-математичному факультеті (314 осіб чоловічої статі порівняно з 776 особами жіночої статі) і на музично-педагогічному факультеті (110 осіб чоловічої статі порівняно з 199 особами жіночої статі). На думку науковця Р. Хмелюк, проблема гендерного дисбалансу у педвузі пов'язана із застарілими статево-рольовими (патріархальними) стереотипами в осіб чоловічої статі. Негативне ставлення до професії педагога пояснювалося тим, що це “жіноча” професія, властива жінкам як природним вихователькам [2].

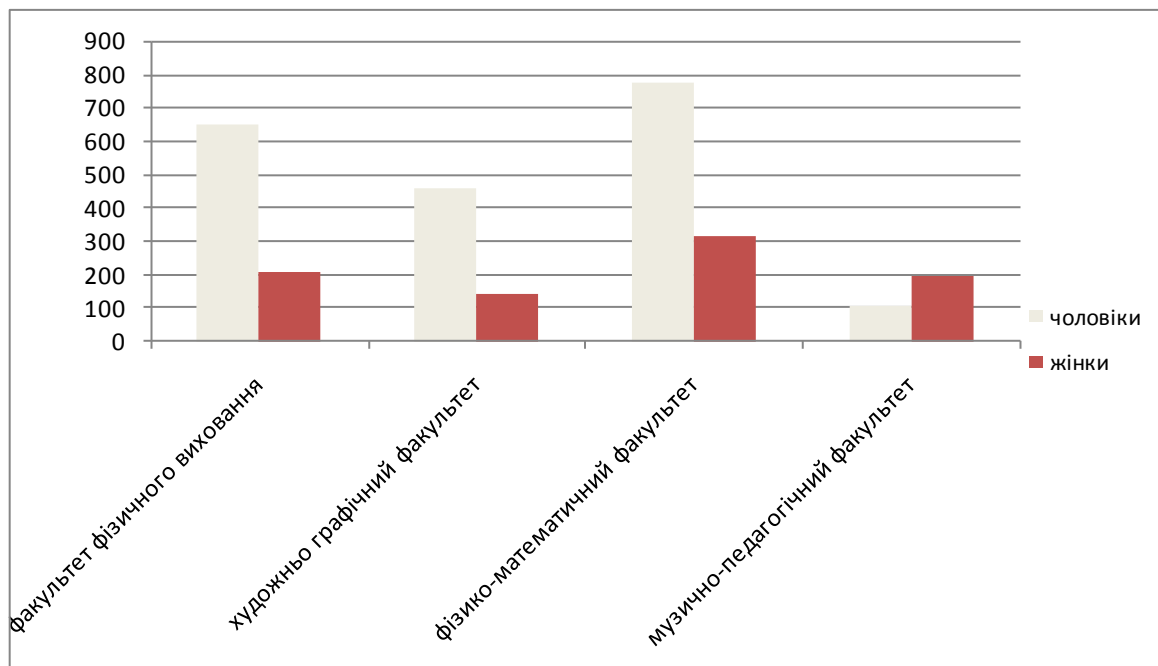


Рис. 1. Кількісні показники студентів Педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського

Схожі проблеми гендерного дисбалансу існують також у вищій освіті Німеччини. Згідно з даними дослідного інституту федеральної землі Саксонії-Ангальт (Gender-Institut Sachsen-Anhalt), що були підготовлені провідними дослідниками Т. Клаусом (T. Claus), М. Грунером (M. Gruner) та ін., у 2005 р. під час випускних іспитів в університетах федеральної землі Саксонії-Ангальт було зафіксовано таке: кількісна перевага юнаків на випускному іспиті на факультеті фізичного виховання (37 осіб чоловічої статі порівняно з 22 особами жіночої статі), на фізико-математичному факультеті (380 осіб чоловічої статі порівняно з 290 особами жіночої статі), на факультеті інженерії (502 осіб чоловічої статі порівняно з 135 особами жіночої статі). Зовсім інша ситуація спостерігається при складанні випускних іспитів на суспільствознавчому факультеті – це кількісна перевага дівчат (741 осіб чоловічої статі порівняно з 1103 особами жіночої статі) та на філологічному факультеті (133 осіб чоловічої статі порівняно з 564 особами жіночої статі) (рис. 2) [4]. Основою такого дисбалансу були гендерні стереотипи, які домінували у той час в освіті Німеччини, професія педагога, як і в Україні, теж вважалася “жіночою”.

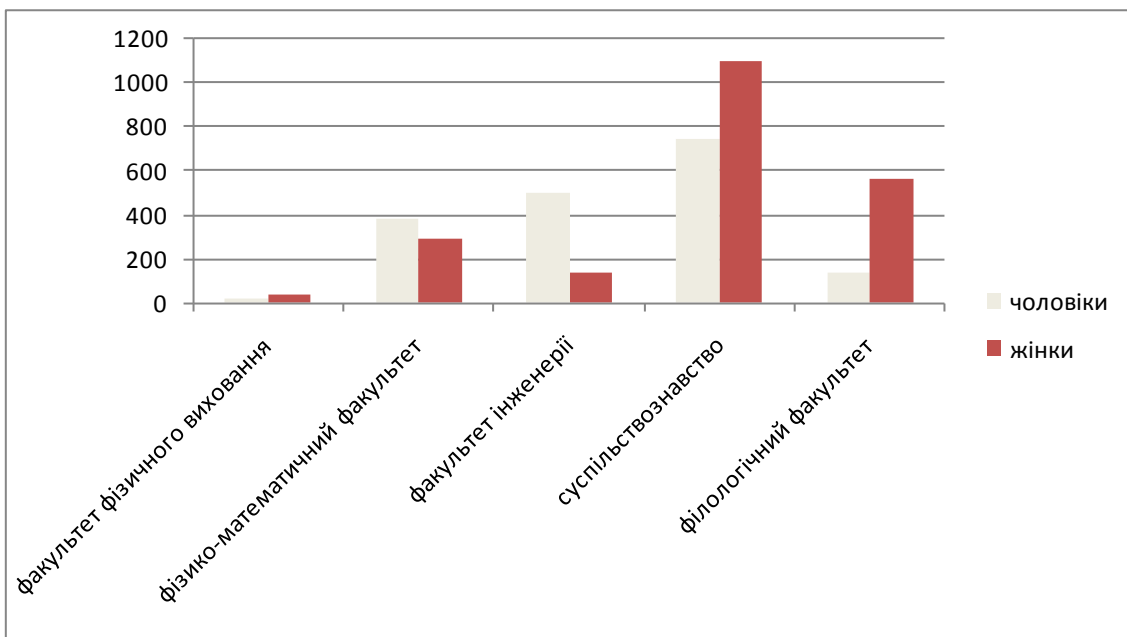


Рис. 2. Кількісні показники студентів на випускних іспитах в університетах федеральної землі Саксонії-Ангальт.

Також проф. Р. Хмелюк зафіксувала тенденцію щодо стрімкої фемінізації сфери вітчизняної освіти як вияву гендерної асиметрії в українському суспільстві, продемонструвавши на конкретних емпіричних дослідженнях, проведених впродовж 1964–1969 рр., що із загального складу 19 726 вчителів Одеської області, які працюють у загальноосвітніх закладах, чоловіків майже втричі менше (5064 особи), ніж жінок (14 662 особи) (рис. 3) [2]. Фемінізація педагогічної професії, як вважає О. Цокур, призводить до того, що в школах схильні розвивати в учнях обох статей більше жіночі, ніж чоловічі якості (сидіти тихо, виконувати вказівки, уважно слухати вчителя). Хлопчик, щоб бути “гарним учнем”, має поводитись “як дівчинка”, що впливає на формування його особистості. Дівчата майже завжди лояльні до вчителя та загальної обстановки в школі, тому у старші класи їх потрапляє значно більше, ніж хлопчиків.

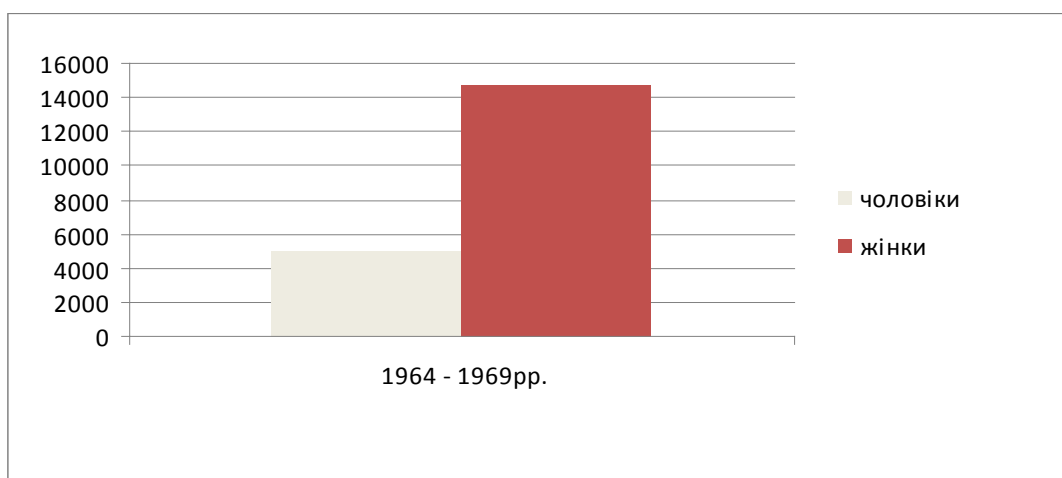


Рис. 3. Кількісні показники вчителів, що працюють у загальноосвітніх закладах Одеської області

Таким чином, фундамент гендерного дисбалансу, на наш погляд, закладено в основах шкільної освіти, соціальної структури школи, що, відповідно, призводить до перекрученого соціального досвіду, який набувають школярі.

Проблема, порушена проф. Р. Хмелюк щодо гендерного дисбалансу у середній освіті й фемінізації усіх сфер освіти (включаючи й сферу вищої освіти), є також наразі актуальною проблемою і в освіті Німеччини. Науковці гендерного дослідного інституту федеральної землі Саксонії-Ангальт (Gender-Institut Sachsen-Anhalt) Т. Клаус (T. Claus), М. Грунер (M. Gruner) та ін. досліджували проблему гендерного дисбалансу у вищих навчальних закладах федеративної землі Саксонії-Ангальт впродовж 2003–2005 рр. (рис. 4). Як зображено на рис. 4, у 2003 р. кількісна перевага жінок у закладах вищої освіти – 9563 особи жіночої статі порівняно з 6834 особами чоловічої статі, у 2004 р. – 9881 особа жіночої статі порівняно з 6841 особою чоловічої статі та у 2005 р. – 9740 осіб жіночої статі порівняно з 6950 особами чоловічої статі [4].

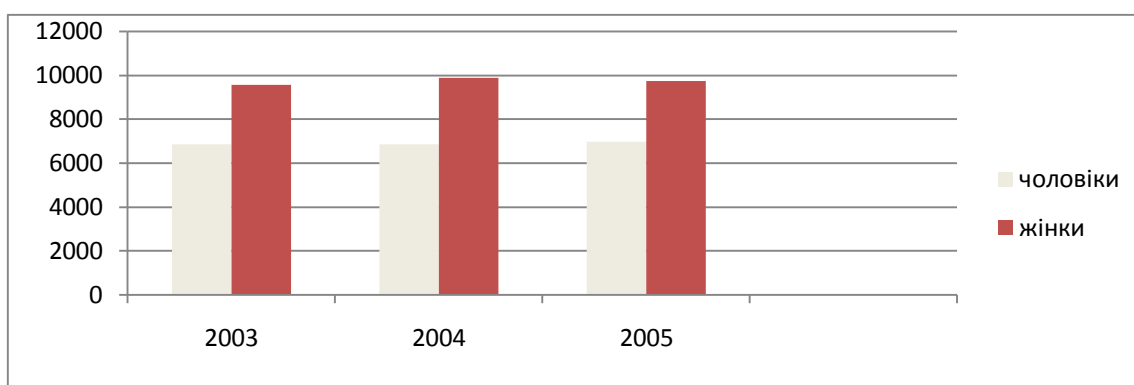


Рис. 4. Кількісні показники чоловіків та жінок, що працюють у вищих навчальних закладах федеративної землі Саксонії-Ангальт

Науковці дійшли висновку, що завдяки плідним теоретичним та практичним результатам гендерних досліджень з педагогіки у системі вищої освіти Німеччини йде активна перебудова форм і методів навчання з урахуванням принципів гендерного підходу. Кількість чоловіків, що працюють у системі вищих навчальних закладах, збільшилася за три роки на 116 осіб.

Зазначимо, що українські та німецькі дослідники єдині в висновку, що важливим механізмом подальшої демократизації та гуманізації вищої освіти є спеціально організована гендерна освіта студентів, яка базується на врахуванні гендерного підходу і ставить на меті формування егалітарної свідомості майбутніх поколінь.

Висновки. Впровадження категорії “гендер” у педагогічну науку має принципове значення, оскільки ігнорування статевої належності особистості у навчально-виховному процесі призводить до нівелювання чинника чоловічої та жіночої унікальності, ігнорування важливості гармонізації гендерних відносин обох статей у суспільній сфері, що заважає досягненню гендерної демократії та гендерної збалансованості сучасного українського суспільства. Аналіз вітчизняних та зарубіжних розробок з обраної тематики свідчить про явний дефіцит конкретно-

експериментальних досліджень, які розкривали б особливості розвитку та становлення гендерної педагогіки у науковій спадщині європейських країн, зокрема Німеччини. Через це, й досі залишаються недостатньо вивченими питання щодо виникнення та поширення ідей гендерної педагогіки, її концептуального апарату, а також залишається не повною мірою узагальненим теоретичний та практичний досвід впровадження гендерного підходу в багаторівневу освіту Німеччини і шляхи творчого використання та екстраполяції цього досвіду в освітній соціокультурний простір України, зокрема у вищу педагогічну освіту.

Література

1. Цокур О.С. започаткування ідей гендерної педагогіки у науковій спадщині професора Р.І. Хмельюк / О.С. Цокур // Вибрані твори Р.І. Хмельюк. – Одеса, 2009. – С. 316–318.
2. Хмельюк Р.І. Чому юнаки не йдуть у педвузи? / Р.І. Хмельюк, В.С. Барський, Д.Б. Красовський // Радянська школа. – 1971. – № 7. – С. 35–37.
3. Blome E., Erfmeier A., Gülcher N. Handbuch zur universitären Gleichstellungspolitik. – VS Verlag für Sozialwissenschaften. – Wiesbaden, 2005. – 308 S.
4. Claus T., Gruner M. Gender-Report Sachsen-Anhalt 2006. – Gender-Institut Sachsen-Anhalt. – Magdeburg. – 2006. – 299S.
5. Faulstich-Wieland H. Einführung in Genderstudien. – Verlag B.Budrich. – Stuttgart. – 2006. – 232S.
6. Glaser E., Klika D., Prengel A. Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Verlag Julius Klinkhardt. – Kempten, 2004. – 704S.
7. Grenz S., Kortendiek B., Kriszio M. Gender Equality Programmes in Higher Education. – VS Verlag für Sozialwissenschaften. – Wiesbaden, 2008. – 219S.
8. Liebig B., Rosenkranz-Fallegger E., Meyerhofer U. Handbuch Gender-Kompetenz. – vdf Hochschulverlag AG. – Zürich, 2009. – 144S.

АЛЕКСЕЕВ В.О.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто методику проведення занять у вищій школі. Подано вимоги до особи, яка читає лекцію. Доведено важливість встановлення психологічного контакту лектора з аудиторією.

Ключові слова: вища школа, лекція, лектор, психологічний контакт.

Алексеев В.О.

Методика проведения лекционных занятий в высшей школе

В статье рассмотрена методика проведения занятий в высшей школе. Приведены требования к тому, кто читает лекцию. Доказана важность установления психологического контакта с аудиторией.

Ключевые слова: высшая школа, лекция, лектор, психологический контакт.

Alekseev V.O.

The methodology of the lectures in higher school

In this article the method of conducting classes in higher school is considered. Specify requirements for lecturer is listed. The importance of establishing psychological contact with the audience is proved.

Key words: higher school, lecture, lecturer, psychological contact.

АЛТУХОВ В.А.

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В СІМ'Ї (НА МАТЕРІАЛАХ ХАРКІВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ ПОЧАТКУ ХХ СТ.)

У статті проаналізовано досвід роботи педагогічних курсів Харківської губернії кінця ХІХ – початку ХХ ст. щодо розвитку естетичних почуттів дітей. Виокремлено найбільш дієві методи сімейного виховання в розвитку емоційної сфери дітей.

Ключові слова: естетичне виховання, педагогічні курси, сімейне виховання.

Алтухов В.А.

Эстетическое воспитание ребенка в семье (на материалах Харьковской губернии начала ХХ в.)

В статье проанализирован опыт работы педагогических курсов Харьковской губернии конца ХІХ – начала ХХ в. по развитию эстетических чувств детей. Выделяются наиболее действенные методы семейного воспитания в развитии эмоциональной сферы детей.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, педагогические курсы, семейное воспитание.

Altukhov V.A.

Aesthetic education of the child in the family (on materials of the Kharkov province beginning of the twentieth century)

The article analyzed the experience of teaching courses in Kharkov province late ХІХ – early ХХ century concerning the development of aesthetic feelings of children. Stand

out The most effective methods of family education in the development of children's emotional sphere are distinguished.

Key words: aesthetic education, teacher training, family education.

АМЕЛІНА С.М.

ПЕДАГОГІКА КОМУНІКАЦІЇ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ

У статті розкрито теоретичні положення педагогіки комунікації і їх використання в процесі формування культури професійного спілкування в студентів аграрних ВНЗ. Педагогіка комунікації передбачає таке: відсутність лінійності в навчанні, зміну ієрархічних відносин у навчально-виховному процесі, звернення до двох рівнів комунікації, дослідження новоутворень у процесі комунікації, особливості вибору та передачі інформації, можливість самореалізації учасників навчально-виховного процесу.

Ключові слова: педагогіка комунікації, культура професійного спілкування, фахова підготовка.

Амелина С.М.

Педагогика коммуникации в формировании культуры профессионального общения студентов-аграриев

В статье раскрыты теоретические положения педагогики коммуникации и их использования в процессе формирования культуры профессионального общения у студентов аграрных вузов. Педагогика коммуникации предусматривает следующее: отсутствие линейности в учебе, изменение иерархических отношений в учебно-воспитательном процессе, обращение к двум уровням коммуникации, исследование новообразований в процессе коммуникации, особенности выбора и передачи информации, возможность самореализации участников учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: педагогика коммуникации, культура профессионального общения, профессиональная подготовка.

Amelina S.M.

Pedagogy of communication in the formation of culture of professional communication students agrarian

The article discovers the theoretical concepts of pedagogic communication and their use in the process of creating a culture of professional communication students of agricultural universities. Pedagogy of communication, provides as follows: the lack of linearity in the study, changes in the hierarchical relations the in the educational process, recourse to the two levels of the communication, the study of new formations in the communication process, especially the selection and transfer of information, the possibility of self-realization of members of the educational process.

Key words: pedagogy of communication, culture, professional communication, professional training.

БАБАКІНА О.О.

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ ДО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті висвітлено шляхи підготовки викладачів педагогічного ВНЗ до формування в майбутніх учителів громадянськості. Розкрито три напрями цього процесу:

активізація громадянської позиції викладачів, залучення їх у громадянсько орієнтовану взаємодію зі студентами; теоретико-методична підготовка викладацького складу.

Ключові слова: підготовка учителів початкових класів, громадянськість, педагогічний вищий навчальний заклад.

Бабакина А.А.

Подготовка преподавателей педагогического вуза к формированию гражданственности у будущих учителей начальных классов

В статье освещены пути подготовки преподавателей педагогического вуза к формированию у будущих учителей гражданственности. Раскрыты три направления этого процесса: активизация гражданской позиции преподавателей, вовлечение их в общественно ориентированное взаимодействие со студентами; теоретико-методическая подготовка преподавательского состава.

Ключевые слова: подготовка учителей начальных классов, гражданственность, педагогическое высшее учебное заведение.

Babakina A.A.

Preparation teachers of higher pedagogical school to the construction of citizenship of the future elementary school teachers

The article highlights ways to prepare teachers of higher pedagogical school to the formation citizenship of the future teachers. Three areas of this process are revealed: activation of citizenship of teachers, engaging them in socially oriented interaction with the students, theoretical and methodological training of teachers.

Key words: training elementary school teachers, citizenship, pedagogical higher education.

БАРЛИТ О.О.

ПРОЕКТУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦЯХ О. ГЕРДА (1841–1888 РР.)

У статті розкрито основні положення проектування екологічної освіти, які концептуалізував видатний вітчизняний педагог – О. Герд. Він розробив комплекс методологічних, теоретичних і методичних засад використання природознавства в процесі формування ціннісного цілісного розуміння природи на основі саморозвитку дитини, природокультуровідповідності, послідовного світоглядного зростання внутрішньоособистісної активності, спрямованої на єднання з усім світом, природою.

Ключові слова: екологічна освіта, природознавство, саморозвиток.

Барлит А.А.

Проектирование экологического образования в педагогических работах А. Герда (1841–1888 гг.)

В статье раскрыты основные положения проектирования экологического образования, которые концептуализировал выдающийся отечественный педагог – А. Герд. Он разработал комплекс методологических, теоретических и методических основ использования природоведения в процессе формирования ценностного целостного понимания природы на основе саморазвития ребенка, природокультуросоответствия, последовательного мировоззренческого роста внутриличностной активности, направленной на единение со всем миром, природой.

Ключевые слова: экологическое образование, естествознание, саморазвитие.

Barlyt A.A.

Design of environmental education in the pedagogical works of A. Gerd (1841–1888 years)

The article discovers the main provisions of the design of environmental education, which were conceptualized by outstanding native teacher – A. Gerd. He developed a set of methodological, theoretical and methodical foundations of natural history in the process of forming a holistic understanding of the nature of values based on self-development of the child, coherent growth of interpersonal activity, aimed at union with the world of nature.

Key words: environmental education, science, self-development.

БЕЛЬМАЗ Я.М.

ЗМІСТ ПОРТФОЛІО ВИКЛАДАЧА ВНЗ

У статті проаналізовано можливий зміст портфоліо викладача вищої школи, запропонований американськими педагогами. Портфоліо – це підборка документів і артефактів, створених у процесі підготовки до викладацької діяльності, власне викладання та рефлексії. Обов'язковим компонентом портфоліо викладача американського ВНЗ є своє власне розуміння процесів навчання й викладання.

Ключові слова: портфоліо, вища школа, американська педагогіка.

Бельмаз Я.М.

Содержание портфолио преподавателя вузов

В статье проанализированы возможное содержание портфолио преподавателя высшей школы, предложенное американскими педагогами. Портфолио – это подборка документов и артефактов, созданных в процессе подготовки к преподавательской деятельности, собственно преподавания и рефлексии. Обязательным компонентом портфолио преподавателя американского вуза есть свое собственное понимание процессов обучения и преподавания.

Ключевые слова: портфолио, высшая школа, американская педагогика.

Belmaz Y.M.

Contents of university teachers portfolio

The article analyzes the possible contents of portfolios of university teachers offered by American educators. Portfolio – a collection of documents and artifacts created in the process of preparation for teaching, the actual teaching and reflection. A compulsory component of the portfolio for a teacher of American University is its own understanding of the processes of learning and teaching.

Key words: portfolio, higher School, the American pedagogy.

БЕСЕДІНА Є.В.

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ДИВЕРСИФІКАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті наведено результати теоретичного аналізу проблеми організації професійної підготовки конкурентоспроможних перекладачів з урахуванням процесу диверсифікації вищої освіти. Подано теоретичне обґрунтування моделі організації професійної підготовки конкурентоспроможних перекладачів в умовах диверсифікації вищої освіти за допомогою комплексу необхідних організаційно-педагогічних умов. Автор

пріділяє увагу опису причин і факторів, принципів і механізмів диверсифікації, що зумовлюють зміну цілей університетської освіти в напрямі підготовки конкурентоспроможних перекладачів, виявленню комплексу організаційно-педагогічних умов.

Ключові слова: фактори, принципи й механізми диверсифікації освіти, формування конкурентоспроможної особистості перекладача, організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Беседина Е.В.

Концептуальная модель профессиональной подготовки конкурентоспособных переводчиков в условиях диверсификации высшего образования

В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы организации профессиональной подготовки конкурентоспособных переводчиков с учетом процесса диверсификации высшего образования. Приведено теоретическое обоснование модели организации профессиональной подготовки конкурентоспособных переводчиков в условиях диверсификации высшего образования посредством выявления комплекса необходимых организационно-педагогических условий. Автор уделяет внимание описанию причин и факторов, принципов и механизмов диверсификации, вызывающих изменение целей университетского образования в направлении подготовки конкурентоспособных переводчиков, выявления комплекса организационно-педагогических условий.

Ключевые слова: факторы, принципы и механизмы диверсификации образования, формирование конкурентоспособной личности переводчика, организационно-педагогические условия профессиональной подготовки будущих переводчиков.

Besedina E.V.

Conceptual model of professional training of competitive translators in the context of diversification in higher education

In the article the results of theoretical analysis of problem of organization of the professional training of the competitive translators are presented taking into account the process of diversification of higher education. In the articles there is a theoretical ground of the model of organization of the professional training of competitive translators in the conditions of diversification of higher education by means of exposure of complex of necessary organizational-pedagogical terms. Attention of the author is paid to the description of the reasons and factors, principles and mechanisms of diversification, that give rise to the change of aims of university education in the direction of the training of the competitive translators, to the exposure of complex of organizational-pedagogical terms.

Key words: factors, principles and mechanisms of the diversification of the education, the formation of the competitive personality of the translator, organizational-pedagogical terms of the professional translators training.

БЕЦ Ю.І.

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ДЕРЖАВНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

На основі наукових розробок фахівців проаналізовано складові національно-державної свідомості. Розглянуто зміст національної ідеї та її реалізації у ВВНЗ. Запропоновано найбільш перспективні шляхи підвищення національно-державної свідомості курсантів.

Ключові слова: національно-державна свідомість, національна ідея, підготовка офіцерів-прикордонників.

Бец Ю.И.

Пути повышения национально-государственного сознания будущих офицеров-пограничников

На основе научных разработок специалистов проанализированы составляющие национально-государственного сознания. Рассмотрены содержание национальной идеи и ее реализации в ВВНЗ. Предложены наиболее перспективные пути повышения национально-государственного сознания курсантов.

Ключевые слова: национально-государственное сознание, национальная идея, подготовка офицеров-пограничников.

Betz Y.I.

Ways to improve the national public consciousness of the future border guard officers.

The article reviewed components of the national public consciousness on the basis of experts scientific development. The contents of the national idea and its realization in are considered in higher military school. The most promising ways to improve the national state of consciousness of the students are submitted.

Key words: national public consciousness, the national idea, the training of border guard officers.

БЕЛЯК О.М.

РОЗКРИТТЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩІ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ- ФІЛОЛОГА” В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті розкрито сутність поняття “професійно значущі якості майбутнього вчителя-філолога” в психолого-педагогічних дослідженнях. Визначено професійно значущі якості вчителя-філолога, а саме: компетенції, творчість, педагогічна культура, емпатія, такт, толерантність, інтуїція, рефлексія, професійне мислення, альтруїзм тощо.

Ключові слова: професійно значущі якості, підготовка вчителя-філолога, психолого-педагогічне дослідження.

Бемяк А.М.

Раскрытие сущности понятия “профессионально значимые качества будущего учителя-филолога” в психолого-педагогических исследованиях

В статье раскрыта сущность понятия “профессионально значимые качества будущего учителя-филолога” в психолого-педагогических исследованиях. Определены профессионально значимые качества учителя-филолога, а именно: компетенции, творчество, педагогическая культура, эмпатия, такт, толерантность, интуиция, рефлексия, профессиональное мышление, альтруизм и т.д.

Ключевые слова: профессионально значимые качества, подготовка учителя-филолога, психолого-педагогическое исследование.

Beliak A.M.

Disclosure of the concept of “professionally significant qualities future teacher-philologist” in psycho-pedagogical research

The article revealed the essence of the concept of “professionally significant qualities of future teacher-philologist” in the psychological and pedagogical studies. Professionally important

qualities of the teacher and philologist are determined: competence, creativity, pedagogical culture, empathy, tact, tolerance, insight, reflection, professional thinking, altruism, etc.

Key words: vocational significant quality, teacher-philologist training, psychological and pedagogical research.

БІЛЕР О.С.

КОНТРОЛЬ ЗА РІВНЕМ СФОРМОВАНOSTI КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ПЕДАГОГІВ ЯК ЕЛЕМЕНТ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Проаналізовано етапи системи контролю за рівнем сформованості компетенцій майбутніх фахівців-педагогів як елемент управління якістю навчального процесу. Зазначено, що орієнтація вимог до рівня підготовки студентів-педагогів на підставі необхідності формування професійної компетенції передбачає інше структурування змісту й організації освітнього процесу, а саме необхідно розробляти систему контролю та спеціальні критерії, що відображатимуть різні сторони їх майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: компетенція, система контролю та оцінювання, модульна система, управління навчальним процесом.

Билер О.С.

Контроль над уровнем сформированности компетенции будущих специалистов-педагогов как элемент управления качеством учебного процесса

Проанализированы этапы системы контроля над уровнем сформированности компетенций будущих специалистов-педагогов как элемент управления качеством учебного процесса. Указано, что ориентация требований к уровню подготовки студентов-педагогов на основании необходимости формирования профессиональной компетенции предусматривает иное структурирование содержания и организации образовательного процесса, а именно необходимо разрабатывать систему контроля и специальные критерии, которые будут отражать различные стороны их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компетенция, система контроля и оценки, модульная система, управление учебным процессом.

Bieler O.S.

Level control of formation of competence future professional teachers as an element of quality management of educational process

The article analyzed the control system of formation-level competencies for future professional teachers as part of quality management in educational process. It is indicated that the orientation requirements for the level of training of student teachers based on the need to develop professional competence involves a different structuring of the content and organization of the educational process, namely the need to develop a monitoring system and specific criteria that reflect various aspects of their future careers.

Key words: competence, monitoring and evaluation system, a modular system, management of educational process.

БІЛОСТОЦЬКА О.В.

РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З РЕАЛІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ НДРС

У статті проаналізовано результати формувального етапу експерименту з реалізації виховного потенціалу НДРС. Доведено ефективність педагогічних умов реаліза-

ції виховного потенціалу науково-дослідної роботи майбутніх учителів: формування готовності студентів до науково-дослідної роботи; включення їх у різні форми НДР, стимулювання їх до НДР.

Ключові слова: педагогічний експеримент, науково-дослідна робота, виховний потенціал.

Белостоцкая О.В.

Результаты формирующего этапа педагогического эксперимента по реализации воспитательного потенциала НИРС

В статье проанализированы результаты формирующего этапа эксперимента по реализации воспитательного потенциала НИРС. Доказана эффективность педагогических условий реализации воспитательного потенциала научно-исследовательской работы будущих учителей: формирование готовности студентов к научно-исследовательской работе; включение их в различные формы НИР, стимулирование их к НИР.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, научно-исследовательская работа, воспитательный потенциал.

Białostocka O.V.

The results of the forming stage experiments for the implementation of educational potential of researches

The article analyzed the results of forming stage experiments for the implementation of educational potential of researches. The author proved the effectiveness of pedagogical conditions of realization of educational potential of the research for future teachers: the formation of preparedness of students to scientific research, incorporating them into various forms of the researches, encouraging them to researches.

Key words: pedagogical experiment, scientific research, educational potential.

БОГИНСЬКА Ю.В.

АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ “СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА” В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті проаналізовано поняття “педагогічна підтримка”, “соціальна підтримка”, “соціально-педагогічна підтримка”. Розглянуто види підтримки студентів з обмеженими можливостями життєдіяльності в умовах навчання у ВНЗ.

Ключові слова: педагогічна підтримка, соціальна підтримка, соціально-педагогічна підтримка, особи з обмеженими можливостями життєдіяльності.

Богинская Ю.В.

Анализ понятия “социально-педагогическая поддержка” в научной литературе

В статье проанализированы понятия “педагогическая поддержка”, “социальная поддержка”, “социально-педагогическая поддержка”. Рассмотрены виды поддержки студентов с ограниченными возможностями жизнедеятельности в условиях обучения в вузе.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, социальная поддержка, социально-педагогическая поддержка, лица с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

Boginskaya U.V.

Analysis of the concept of “socio-pedagogical support” in the scientific literature

The article analyzes the concept of “educational support”, “social support”, “socio-pedagogical” support. Consider types of support for students with disabilities in the life conditions of learning in higher education institution.

Key words: educational support, social support, socio-pedagogical support, physically challenged persons.

БОЙКО С.М.

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ДО РОБОТИ ІЗ ЗАПОБІГАННЯ НАСИЛЬСТВУ В СІМ'І

У статті обґрунтовано ефективність та доцільність упровадження педагогічної технології підготовки курсантів до роботи із запобігання насильству в сім'ї.

Ключові слова: педагогічна технологія, підготовка курсантів, запобігання насильству в сім'ї.

Бойко С.М.

Педагогическая технология подготовки курсантов к работе по предотвращению насилия в семье

В статье обоснована эффективность и целесообразность внедрения педагогической технологии подготовки курсантов к работе по предотвращению насилия в семье.

Ключевые слова: педагогическая технология, подготовка курсантов, предотвращение насилия в семье.

Boyko S.M.

Educational technology training of cadets to work to prevent domestic violence

The article proved the effectiveness and feasibility of implementing educational technology training of cadets to work to prevent domestic violence.

Key words: educational technology, training of cadets, the prevention of domestic violence.

Борисенко В.М.

ЕМОЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Якісна освіта є одним з основних ресурсів розвитку суспільства, викликає потребу змін у ставленні до неї як до механізму передачі етичних норм, ідеалів і значень буття, без чого не може реалізуватися особистість, її громадянська позиція, становлення якої формується під впливом моральних і духовних цінностей.

Використання емоційного фактора розглядається як важлива умова забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах на сучасному етапі.

Ключові слова: емоційний компонент, якісна освіта, емоційний інтелект, ресурс розвитку суспільства, етичні норми, моральні і духовні цінності.

Борисенко В.М.

Эмоциональный компонент в профессиональной подготовке будущих психологов

Качественное образование является одним из основных ресурсов развития общества, порождает потребность изменений в отношении к ней как к механизму передачи

этических норм, идеалов и значений бытия, без чего не может состояться личность, ее гражданская позиция, становление которой формируется под воздействием моральных и духовных ценностей.

Использование эмоционального фактора рассматривается как важное условие обеспечения качества образования в высших учебных заведениях на современном этапе.

Ключевые слова: эмоциональный компонент, качественное образование, эмоциональный интеллект, ресурс развития общества, этические нормы, моральные и духовные ценности.

Borisenko V.M.

Emotional factor in the professional training of future psychologist

High-quality education is one of basic resources of development of society, generates the requirement of changes in attitude toward it, as to the mechanism of transmission of ethics norms, ideals and values of life, what personality can not take place without, its civil position becoming of which is formed under act of moral and spiritual values.

The use of emotional factor is examined as an important condition of providing of quality of education in higher educational establishments on the modern stage.

Key words: emotional factor, high-quality education, emotional intelligence, resource of development of society, ethics norms, moral and spiritual values.

БОЧАРОВА О.А.

ОБДАРОВАНІСТЬ ТА ПРОБЛЕМА ВИЯВЛЕННЯ ЗДІБНОСТЕЙ

У статті подано визначення поняття “обдарованість” як загальних здібностей, що зумовлюють широту можливостей людини, рівень і своєрідність її діяльності, розумовий потенціал, цілісну індивідуальну характеристику пізнавальних можливостей і здібностей до навчання. Відслідковано еволюцію поглядів на існування обдарованості.

Ключові слова: обдарованість, здібності, розумовий потенціал.

Бочарова О.А.

Одаренность и проблема выявления способностей

В статье представлены определения понятия “одаренность” как общих способностей, обуславливающих широту возможностей человека, уровень и своеобразие ее деятельности, умственный потенциал, целостную индивидуальную характеристику познавательных возможностей и способностей к обучению. Отслежено эволюцию взглядов на существование одаренности.

Ключевые слова: одаренность, способности, умственный потенциал.

Bocharova O.A.

Problem identify talent and abilities

The article presents the definition of “talent” as a general abilities that contribute to the breadth of human capabilities, quality and originality of its activities, mental capacity, integrated individual characteristics of cognitive capacities and abilities to learn. The author tracked the evolution of views on the existence of giftedness.

Key words: talent, ability, mental capacity.

БУТЕНКО Т.О.

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

У статті проаналізовано структурні компоненти навчального процесу та обґрунтовано теоретичні аспекти педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів. Наведено основні методичні вимоги до педагогічної технології.

Ключові слова: педагогічна технологія, комунікативна компетентність, підготовка інженерів.

Бутенко Т.А.

Обоснование педагогической технологии формирования коммуникативной компетентности будущих инженеров

В статье проанализированы структурные компоненты учебного процесса и обоснованы теоретические аспекты педагогической технологии формирования коммуникативной компетентности будущих инженеров. Приведены основные методические требования к педагогической технологии.

Ключевые слова: педагогическая технология, коммуникативная компетентность, подготовка инженеров.

Butenko T.A.

Pedagogical technologies grounding of forming future engineers communicative competence

The article analyzes the structural components of the educational process and substantiate the theoretical aspects of educational technology of forming communicative competence of future engineers. The main methodological requirements for teaching technology are enumerated.

Key words: educational technology, communication competence, training of engineers

ВАСИЛЕНКО О.М.

СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Однією з найактуальніших проблем вищої освіти України є приєднання до Болонського процесу, прагнення розвиватися в європейському та міжнародному освітянському співтоваристві, при цьому зберегти національні, культурні та мовні особливості і таким чином зробити свій внесок у розвиток Болонського процесу. У статті показано, як здійснюється освітня робота в контексті європейських вимог та за кредитно-модульною технологією на факультеті дошкільної освіти та музичного виховання.

Ключові слова: Болонський процес, система дошкільної освіти, кредитно-модульна система.

Василенко О.М.

Системы дошкольного образования в условиях евроинтеграции

Одной из самых актуальных проблем высшего образования Украины является присоединение к Болонскому процессу, стремление развиваться в европейском и международном образовательном сообществе, при этом сохранить национальные, культурные и языковые особенности, и таким образом внести свой вклад в развитие Болонского процесса. В статье показано, как осуществляется образовательная работа в

контексте европейских требований и по кредитно-модульной технологии на факультете дошкольного образования и музыкального воспитания.

Ключевые слова: Болонский процесс, система дошкольного образования, кредитно-модульная система.

Vasilenko O.M.

System of preschool education in eurointegration

One of the most pressing problems of higher education is to join the Bologna process, the aim to develop European and international education community, while preserving the national, cultural and linguistic characteristics as a contribute to the development of the Bologna process. The article shows how the educational work in the context of European requirements and the credit-module technology at the faculty of preschool and music education.

Key words: Bologna process, the system of preschool education, credit-modular system.

ГАМАНЮК В.А.

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК МОВНОЇ ОСВІТИ У ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ

У статті показано процес становлення та розвитку мовної освіти в школах Німеччини. Виявлено фактори впливу на мовну пропозицію. Визначено тенденції подальшого розвитку.

Ключові слова: мовна освіта, мовна пропозиція, німецька педагогіка.

Гаманюк В.А.

Становление и развитие языкового образования в школах Германии

В статье показан процесс становления и развития языкового образования в школах Германии. Выявлены факторы влияния на языковое предложение. Определены тенденции дальнейшего развития.

Ключевые слова: языковое образование, языковое предложение, немецкая педагогика.

Gamanyuk V.A.

Formation and development of language education in schools in Germany

The article shows the process of formation and development of language education in schools in Germany. The factors which influence the linguistic proposal are discovered. Trends of further development are identified.

Key words: language education, language sentence, German pedagogy.

ГАРКАВЕНКО О.В.

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ПЕРИНАТАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ У ПРОГРАМІ ПІДГОТОВКИ ПОДРУЖНІХ ПАР ДО ПОЛОГІВ

У статті розглянуто основні методи роботи із вагітними жінками та подружніми парами, особливості застосування основних положень перинатальної психології при підготовці подружніх пар до пологів та вплив цієї програми на перебіг вагітності, відносин між партнерами та результат пологів у цілому, а також на стосунки між батьками та їх ще ненародженими або щойно народженими дітьми.

Ключові слова: методика застосування перинатальної психології, перинатальні матриці, педагогічні методи підготовки вагітних жінок та подружніх пар до пологів, фізичне та психічне здоров'я дитини.

Гаркавенко О.В.

Методика применения перинатальной психологии в программе подготовки супружеских пар к родам

В статье рассмотрены основные методы работы с беременными женщинами и супружескими парами, особенности применения основных положений перинатальной психологии при подготовке супружеских пар к родам и влияние данной программы на ход беременности, отношения между партнерами и результат родов в целом, а также на отношения между родителями и их еще неродившимися или только что рожденными детьми.

Ключевые слова: методика использования перинатальной психологии, перинатальные матрицы, педагогические методы подготовки беременных женщин и супружеских пар к родам, физическое и психическое здоровье ребенка.

Garkavenko O.V.

Methods of perinatal psychology in the training program for married couples to births

In the article on the basis of analysis of work of psychologist of maternity hospital the basic methods of work are considered with expectant mothers and matrimonial pair, features of application of substantive provisions of perinatal psychology at preparation of matrimonial pair to births and influencing of this program on motion of pregnancy, relations between partners and result of births on the whole, and also on relations between parents and their unborning or just born children.

Key words: perinatal psychology, perinatal matrices; methods of preparation of expectant mothers and matrimonial pair to births, mental condition of expectant mother, physical and psychical health of child.

ГАШЕНКО І.О., САВІЧ І.О.

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто метод проектів. Проаналізовано його складові, шляхи застосування в навчальному процесі. Окреслено дидактичні умови його впровадження в навчальний процес сучасної школи.

Ключові слова: метод проектів, навчальний процес, організація процесу пізнання.

Гашенко І.О., Савич І.А.

Дидактические основы использования метода проектов в современной школе

В статье рассмотрен метод проектов. Проанализированы его составляющие, пути применения в учебном процессе. Определены дидактические условия его внедрения в учебный процесс современной школы.

Ключевые слова: метод проектов, учебный процесс, организация процесса познания.

Gashenko I.O., Savich I.A.

Didactical essentials of using projects in modern school

The article presents a method of projects. Its components and ways of use in educational process are analyzed. Didactic conditions of its introduction in the educational process of the modern school are determined.

Key words: method of projects, educational process, the organization of the cognition process.

ГЛОВИН Н.М.

ДЕЯКІ ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ З ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ

У статті висвітлено теоретичні аспекти формування дослідницьких умінь у майбутніх аграріїв. Доведено, що вони є сукупністю дій апарату мислення особистості й спрямовані на розв'язання проблемних ситуацій.

Ключові слова: формування дослідницьких умінь, фахова підготовка, розв'язання проблемних ситуацій.

Гловин Н.М.

Некоторые теоретические аспекты по проблеме формирования исследовательских умений у будущих аграриев

В статье освещены теоретические аспекты формирования исследовательских умений у будущих аграриев. Доказано, что они являются совокупностью действий аппарата мышления личности и направлены на решение проблемных ситуаций.

Ключевые слова: формирование исследовательских умений, профессиональная подготовка, решение проблемных ситуаций.

Glovin N.M.

Some theoretical aspects on the research skills formation of the future agrarian

The article highlights the theoretical aspects of the research skills of the future agrarian. The author proved that they are a set of actions the apparatus of individual thinking and aimed to address problematic situations.

Key words: building research skills, training, solution of problem situations.

ГНІЗДІЛОВА О.А.

НАУКОВІ ШКОЛИ ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ

У статті висвітлено досвід учених, засновників наукових шкіл у галузі педагогіки в Харківському національному педагогічному університеті.

Ключові слова: наукова школа, учений, професор, учні, послідовники, науково-дослідна діяльність.

Гниздилова О.А.

Научные школы Харьковского национального университета имени Григория Сковороды

В статье освещается опыт ученых, основателей научных школ в отрасли педагогики в Харьковском национальном педагогическом университете.

Ключевые слова: научная школа, ученый, профессор, ученики, последователи, научно-исследовательская деятельность.

Gnizdilova O.A.

Research school of Kharkiv national university named Gregory Skovoroda

In the article experience of scientists, founders of scientific schools lights up in industry of pedagogics in the Kharkov national pedagogical university.

Key words: scientific school, scientist, professor, students, followers, research activity.

ГОЛІК О.Б.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗДІЙСНЕННЯ УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ

У статті обґрунтовано організаційно-педагогічні умови здійснення управління самостійною діяльністю студентів. Доведено, що організаційно-педагогічні умови сприятимуть створенню ефективного управління самостійною діяльністю студентів.

Ключові слова: організаційно-педагогічні умови, управління самостійною діяльністю студентів.

Голик О.Б.

Организационно-педагогические условия осуществления управления самостоятельной деятельностью студентов

В статье обоснованы организационно-педагогические условия осуществления управления самостоятельной деятельностью студентов. Доказано, что организационно-педагогические условия будут способствовать созданию эффективного управления самостоятельной деятельностью студентов.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, управление самостоятельной деятельностью студентов.

Golik O.B.

Organizational and pedagogical context for management of students independent activity

The article grounded organizational and pedagogical conditions for management of students independent activity. The author proved that the organizational and pedagogical conditions will help create an effective management of students independent activity.

Key words: organizational-pedagogical conditions, management of students independent activity.

ГОЛІЯД І.С.

КОМП'ЮТЕРНІ ЗАСОБИ Й ТЕХНОЛОГІЇ У ВИВЧЕННІ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Обґрунтовано доцільність використання комп'ютерних засобів і технологій у вивченні графічних дисциплін. Запропоновано для успішного навчання графічних дисциплін в освітніх закладах створити спеціалізований комп'ютеризований кабінет "Креслення".

Ключові слова: комп'ютерні засоби, комп'ютерні технології, вивчення графічних дисциплін.

Голяяд И.С.

Компьютерные средства и технологии в изучении графических дисциплин

Обоснована целесообразность использования компьютерных средств и технологий в изучении графических дисциплин. Предложено для успешного обучения графическим дисциплинам в образовательных учреждениях создать специализированный компьютеризированный кабинет "Черчение".

Ключевые слова: компьютерные средства, компьютерные технологии, изучение графических дисциплин.

Goliyad I.S.

Computer facilities and technologies in studying graphic disciplin

The article grounded using computer tools and technologies in the study of graphic disciplines. The author offered to create specialized computerized study roon "Drawing" for successful graphic disciplin teaching.

Key words: computer equipment, computer technology, studying graphic disciplines.

Голуб Н.М.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ В УКРАЇНІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлено труднощі, що мають місце в процесі діагностики мовленнєвих порушень та організації логопедичної допомоги дітям з вадами мовлення.

Ключові слова: діти з вадами мовлення, діагностика мовленнєвих порушень, логопедична допомога.

Голуб Н.М.

Актуальные вопросы организации в Украине логопедической помощи детям с дефектами речи

В статье рассматриваются трудности, которые имеют место в процессе диагностики речевых нарушений и организации логопедической помощи детям с расстройствами речи.

Ключевые слова: дети с расстройствами речи, диагностика речевых нарушений, логопедическая помощь.

Golub N.M.

Actual problems of organization in Ukraine logopedic help for children with speech defects

In the article difficulties which happen during speech defects diagnostics and speech therapy help for children with speech disorders are considered.

Key words: children with speech disorders, speech defects diagnostics, speech therapy help.

ГОРБУНОВА Н.В.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ І ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ УМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛЕКСИЧНОЇ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

У статті охарактеризовано педагогічні й лінгводидактичні умови організації лексичної роботи з дітьми дошкільного віку, а саме: організаційно-педагогічні, навчально-методичні. Доведено, що дітей необхідно систематично залучати до розуміння, засвоєння та вживання лексики.

Ключові слова: педагогічні й лінгводидактичні умови організації лексичної роботи, навчання дітей дошкільного віку.

Горбунова Н.В.

Характеристика педагогических и лингводидактических условий организации лексической работы с дошкольниками

В статье охарактеризованы педагогические и лингводидактични условия организации лексической работы с детьми дошкольного возраста, а именно: организацион-

но-педагогические, учебно-методические. Доказано, что детей необходимо систематически привлекать к пониманию, усвоению и употреблению лексики.

Ключевые слова: педагогические и лингводидактические условия организации лексической работы, обучение детей дошкольного возраста.

Gorbunova N.V.

Pedagogical characteristics and conditions of lingvodidactic lexical work with preschoolers

The article describes the pedagogical and lingvodidactic conditions for the organization of lexical work with preschoolers: the organizational and pedagogical, educational and methodical. The author proved that it's necessary to draw systematically childrens attention to understanding, learning and use of lexis.

Key words: pedagogical and lexical conditions of organization lingvodidaktik work, education of preschoolers.

ГРЕГОРАЩУК Ю.В.

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ В США

У статті розглянуто філософсько-методологічні засади реформування системи середньої освіти ХХ ст. в США, зацентровано увагу на зародженні й розвитку профільного навчання в США, яке відіграє важливу роль в умовах інформаційного суспільства та ринкових відносин у всьому світі.

Ключові слова: прагматизм, професійна підготовка, професія, профорієнтаційна робота, трудове навчання.

Грегоращук Ю.В.

Философско-методологические основы профильного образования в США

В статье рассматриваются философско-методологические принципы реформирования системы среднего образования ХХ в. в США, акцентируется внимание на зарождении и развитии профильного обучения в США, которая в настоящий момент играет важную роль в условиях информационного общества и рыночных отношений во всем мире.

Ключевые слова: прагматизм, профессиональная подготовка, профессия, профориентационная работа, трудовое обучение.

Gregoraschuk U.V.

Philosophical and methodological foundations of the profile education in the USA

Philosophical-methodological principles of USA system of secondary education reformation in the XX century are examined in the article. Special attention is paid to the origin and development of professional orientation in the USA which presently plays an important role in the conditions of informative society and in the period of market relations in the whole world.

Key words: pragmatism, professional training, profession, career-oriented work, work training.

ГРЕМИТСЬКИХ Г.М.

ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розкрито змістові характеристики мотивації студентів немовних спеціальностей до вивчення іноземної мови. Доведено, що диференційоване управління становленням навчальної мотивації студентів передбачає досягнення її відповідних змістово-динамічних змін.

Ключові слова: вивчення іноземної мови, мотивація, немовні спеціальності.

Гремитських Г.М.

Смысловые характеристики мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка

В статье раскрыто смысловые характеристики мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка. Доказано, что дифференцированное управление становлением учебной мотивации студентов предусматривает достижение ее соответствующих содержательно-динамических изменений.

Ключевые слова: изучение иностранного языка, мотивация, неречевые специальности.

Gremitskih G.M.

Semantic characteristics of motivation for non-language specialists students to study a foreign language

In the article the semantic characteristics of the motivation for non-language specialists students to study a foreign language. The author proved that differential control of learning motivation formation aimed to content-dynamic changes.

Key words: learning of foreign language, motivation, non-verbal profession.

Грицкова Ю.В.

Формування педагогічної культури батьків: історико-педагогічний контекст

У статті розкрито генезу та розвиток проблеми формування педагогічної культури батьків. Усвідомлення потреби батьків у набутті знань, умінь та навичок виховання притаманно багатьом народам.

Ключові слова: педагогічна культура, сімейне виховання, історія педагогіки.

Грицкова Ю.В.

Формирование педагогической культуры родителей: историко-педагогический контекст

В статье раскрыт генезис и развитие проблемы формирования педагогической культуры родителей. Осознание потребности родителей в приобретении знаний, умений и навыков воспитания свойственно многим народам.

Ключевые слова: педагогическая культура, семейное воспитание, история педагогики.

Gritskova U.V.

Formation of parents pedagogical culture: historical and pedagogical context

The article revealed the genesis and development problems of the parents pedagogical culture formation. Awareness of parents needs in the contraction of knowledge and skills training is common to many people.

Key words: pedagogical culture, family upbringing, history of pedagogy.

ГУЛАЙ О.І.

ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Проаналізовано проблемне навчання як інноваційну технологію. Перевагою проблемного навчання є те, що воно сприяє формуванню творчого професійного світогляду майбутніх фахівців, умінь самостійного осмислення не тільки виробничих та технологічних процесів, які вивчаються в навчальному закладі, а й узагалі явищ навколишнього світу. Методом проблемно-резервного аналізу SPOT встановлено перспективи та небезпеки його впровадження в навчальний процес ВНЗ.

Ключові слова: проблемне навчання, інноваційна технологія, творчий світогляд.

Гулай О.И.

Перспективы внедрения проблемного обучения в высших учебных заведениях

Проанализировано проблемное обучение как инновационную технологию. Преимуществом проблемного обучения является то, что оно способствует формированию творческого профессионального мировоззрения будущих специалистов, умений самостоятельного осмысления не только производственных и технологических процессов, которые изучаются в учебном заведении, но и вообще явлений окружающего мира. Методом проблемно-резервного анализа SPOT установлено перспективы и опасности внедрения его в учебный процесс вузов.

Ключевые слова: проблемное обучение, инновационная технология, творческое мировоззрение.

Gulaj O.I.

Prospects for the introduction of problem-based learning in higher education

The article analyzed problem education as innovative technology. The advantage of problem-based learning is fostering of creative professional worldview of future professionals, skills of self-reflection not only of production and technological processes that are taught in school, but generally the phenomena of the world. Prospects and danger of adopting it into educational process of universities are determined by the method of problem-contingency analysis SPOT.

Key words: problem-solving, innovative technology, creative outlook.

ГУРІНЕНКО І.Ю.

СУТНІСТЬ ТЕРМІНА “МЕДІА-ЗАСОБИ НАВЧАННЯ”

У статті зроблено спробу обґрунтувати сутність терміна “медіа-засоби навчання” та з’ясувати його призначення в педагогічному процесі навчальних закладів.

Ключові слова: медіа-засоби навчання.

Гуриненко И.Ю.

Сущность термина “медиа-средства обучения”

В статье сделана попытка обосновать термин “медиа-средства” обучения и определить его значение в педагогическом процессе образовательных заведений.

Ключевые слова: медиа-средства обучения.

Gurinenko I.Y.

The essence of the term “media-techniques education”

In the article the author proves the media-techniques education term and gives the definition of it.

Key words: the media-techniques of education.

ДЕМЧЕНКО Д.І.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ЗНАНЬ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЮРИДИЧНОЇ ГАЛУЗІ

У статті визначено особливості сучасної мовної політики. Доведено, що іноземна мова у ВНЗ, що розглядається як засіб професійного зростання, є необхідним компонентом професійної освіти. Обов'язковою умовою формування іншомовної компетентності є комплексний розвиток умінь студентів у всіх видах мовленнєвої діяльності в процесі навчання.

Ключові слова: мовна політика, викладання іноземної мови, професійна освіта.

Демченко Д.И.

Формирование иноязычных знаний в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста юридической сферы

В статье определены особенности современной языковой политики. Доказано, что иностранный язык в вузе, который рассматривается как средство профессионального роста, является необходимым компонентом профессионального образования. Обязательным условием формирования иноязычной компетентности является комплексное развитие умений студентов во всех видах речевой деятельности в процессе обучения.

Ключевые слова: языковая политика, преподавание иностранного языка, профессиональное образование.

Demchenko D.I.

Formation of foreign language knowledge in the process of lawyer training

The article identified features of contemporary language policy. The author proved that a foreign language in higher school is a factor professional growth and a necessary component of professional education. Obligatory condition for the formation of foreign language competence is an integrated development of skills of students in all types of speech activity in the learning process.

Key words: language policy, teaching a foreign language, vocational education.

ДЕНИСЕНКО Я.В.

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ А.М. КРАСНОВА НА ГЕОГРАФІЮ ЯК НАУКУ

У статті охарактеризовано основні педагогічні напрацювання А.М. Краснова, які були вперше реалізовані в університетських курсах географії. Зокрема, він є автором першого підручника із загального землезнавства.

Ключові слова: викладання географії, педагогічна спадщина, методичні новації.

Денисенко Я.В.

Педагогические взгляды А.М. Краснова на географию как науку

В статье охарактеризованы основные педагогические наработки А.М. Краснова, которые были впервые реализованы в университетских курсах географии. В частности, он является автором первого учебника по общему землеведению.

Ключевые слова: преподавание географии, педагогическое наследие, методические новации.

Denisenko Y.V.

Pedagogical judgements A.M. Krasnov on geography as a science

The article describes the main pedagogical works of AM Krasnov, which were first implemented in university courses of geography. In particular, he is the author of the first textbook of general geography.

Key words: teaching geography, educational legacy, methodological innovations.

ДЕРЕВ'ЯНКО Н.В.

СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ ДИЗАЙНЕРІВ

У статті обґрунтовано актуальність дослідження проблеми професійного мислення дизайнерів, визначено основні теоретичні положення щодо її вирішення.

Ключові слова: професійне мислення, дизайн.

Деревянко Н.В.

Составляющие профессионального мышления дизайнеров

В статье обосновывается актуальность исследования проблемы профессионального мышления дизайнеров, определяются основные теоретические положения ее решения.

Ключевые слова: профессиональное мышление, дизайн.

Derevianko N.V.

Components of professional thinking designers

The article substantiates the relevance of research problems of professional thinking designers, set out the basic theoretical concepts of the solution.

Key words: professional thinking, design.

ДЗУНДЗА А.І.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ ЗАГАЛ ЯК ЦІЛІСНИЙ СУБ'ЄКТ І НОСІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті виділено характерні ознаки, через які професійний загаль стає цілісним суб'єктом і носієм професійної культури. Доведено, що лише в межах професійної педагогічної групової єдності відбувається формування й повноцінний розвиток професійної свідомості та самосвідомості, спеціальних нормативів, законів моральності, правил корпоративних відносин, системи культурних цінностей.

Ключові слова: професійна культура, професійна свідомість, корпоративні відносини.

Дзундза А.И.

Педагогическое профессиональное общество как целостный субъект и носитель педагогической культуры

В статье выделены характерные признаки, по которым профессиональная общественность становится целостным субъектом и носителем профессиональной культуры. Доказано, что только в рамках профессионального педагогического группового единства происходит формирование и полноценное развитие профессионального сознания и самосознания, специальных нормативов, законов нравственности, правил корпоративных отношений, системы культурных ценностей.

Ключевые слова: профессиональная культура, профессиональное сознание, корпоративные отношения.

Dzundza A.I.

Pedagogical professional society as a complete subject and pedagogical culture media

The article highlighted characteristics on which the professional community is a complete subject and bearer of a professional culture. The author proved that only a professional teacher of group unity is formed and the full development of professional consciousness and identity, the special regulations, laws, morals, rules of corporate relations, a system of cultural values.

Key words: professional culture, professional consciousness, corporate relations.

ДРОГАЙЦЕВ О.И.

КОМПЕТЕНТНІСТЬ І ПРОФЕСІОНАЛІЗМ – ГОЛОВНІ ЧИННИКИ СУБ'ЄКТНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті розглянуто ідею модернізації освіти на компетентнісних засадах з урахуванням інноваційного мислення при вирішенні конкретних навчально-виховних питань. Доведено, що компетентність виявляється і здобувається лише в діяльності.

Ключові слова: компетентність, професіоналізм, інноваційне мислення.

Дрогайцев О.И.

Компетентность и профессионализм – главные факторы субъектной реализации будущего педагога

В статье рассмотрена идея модернизации образования на компетентностный началах с учетом инновационного мышления при решении конкретных учебно-воспитательных вопросов. Доказано, что компетентность проявляется и приобретает лишь в деятельности.

Ключевые слова: компетентность, профессионализм, инновационное мышление.

Drogaytsev O.I.

Competency and professionalism – the main factors of subjective realization of the future teacher

The article discusses the idea of modernization of education in the principles of competency based innovative thinking in dealing with specific training and educational issues. The author proved that competence is acquired and manifests itself only in activity.

Key words: competence, professionalism and innovative thinking.

ДУДІКОВА Л.В.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

У статті обґрунтовано критерії сформованості готовності майбутніх лікарів до професійного самовдосконалення, зокрема мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний та діяльнісно-результативний; розкрито показники та рівневі характеристики сформованості цієї якості.

Ключові слова: готовність, професійне самовдосконалення, мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний та діяльнісно-результативний критерії.

Дудикова Л.В.

Критерии, показатели и уровни готовности будущих медиков к профессиональному самосовершенствованию

В статье обоснованы критерии сформированности готовности будущих врачей к профессиональному самосовершенствованию, в частности мотивационно-ценностный, познавательный-информационный и деятельностно-результативный, раскрыты показатели и уровневые характеристики сформированности этого качества.

Ключевые слова: готовность, профессиональное самосовершенствование, мотивационно-ценностный, познавательный-информационный и деятельностно-результативный критерии.

Dudikova L.V.

Criteria, indicators and levels of preparedness future doctors to professional self-improvement

The article determined criteria of formation of preparedness of future physicians to professional self-improvement, in particular, motivational and value-based, cognitive-informational and activity-efficient, disclosed figures and leveled the characteristics of formation of this quality.

Key words: preparedness, professional self-improvement, motivational and value-based, cognitive-informational and activity-resultant criteria.

ЗІНЧЕНКО А.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ФЕНОМЕНУ “КОМУНІКАТИВНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ”

У статті окреслено базові ідеї розуміння сутності поняття “комунікативна толерантність” у межах функціонального, екзистенційно-гуманістичного, диверсифікаційного, діалогічного, фасилітативного й синергетичного підходів, а також запропоновано авторську інтерпретацію аналізованого феномену.

Ключові слова: толерантність, комунікативна толерантність, спілкування, підходи.

Зинченко А.

Концептуальные идеи понимания сущности феномена “коммуникативная толерантность”

В статье обозначены базовые идеи понимание сущности понятия “коммуникативная толерантность” в пределах функционального, экзистенциально-гуманистического,

диалогического, фасилитативного и синергетического подходов, а также предложено авторскую интерпретацию анализируемого феномена.

Ключевые слова: толерантность, коммуникативная толерантность, общение, подходы.

Zinchenko A.

The conceptual ideas of the understanding of the phenomenon of “communicative tolerance”

In the article the initial ideas of understanding of an essence of a concept “communicative tolerance” within the limits of functional, existential humanistic, diversification, dialogic, facilitate and synergistic approaches are defined, and also author’s interpretation of this phenomenon is given.

Key words: tolerance, communicative tolerance, communication, approaches.

ЗИНЧУК Н.А.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Здійснено визначення теоретичних та практичних питань формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів.

Ключові слова: менеджер, професійна підготовка, аналітична компетентність.

Зинчук Н.А.

Актуальные вопросы формирования аналитической компетентности будущих менеджеров

В статье осуществляется определение теоретических и практических вопросов формирования аналитической компетентности будущих менеджеров.

Ключевые слова: менеджер, профессиональная подготовка, аналитическая компетентность.

Zinchuk N.A.

Latest issues of forming an analytical competencies of future managers

In article definition of the content of analytical competence of the manager as making professional competence, and also theoretical and practical problem about its formation according to certain components is carried out.

Key words: the manager, professional training, analytical competence.

ЗОЛОТАРЬОВА О.В.

ІННОВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ЯК НАЙВАЖЛИВІША СКЛАДОВА СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У статті проаналізовано напрями, методи й форми інноваційної діяльності в сучасній вітчизняній системі освіти, найбільш ефективні інноваційні підходи і методи у вихованні та навчанні студентів ВНЗ крізь призму вивчення іноземної мови. Розглянуто концепцію діяльності викладача ВНЗ. Як найбільш ефективні методи навчання іноземної мови в технічному ВНЗ виділено кейс-метод і метод проектів.

Ключові слова: інноваційні підходи і методи, вивчення іноземної мови, кейс-метод, метод проектів.

ЗОЛОТАРЄВА О.В.

ИННОВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье проанализированы направления, методы и формы инновационной деятельности в современной отечественной системе образования, наиболее эффективные инновационные подходы и методы в воспитании и обучении студентов вузов сквозь призму изучения иностранного языка. Рассмотрены концепция деятельности преподавателя вуза. Как наиболее эффективные методы обучения иностранному языку в техническом вузе выделено кейс-метод и метод проектов.

Ключевые слова: инновационные подходы и методы, изучение иностранного языка, кейс-метод, метод проектов.

Zolotareva O.V.

Innovative aspects as an essential component of the modern educational process

The article analyzes the trends, methods and forms of innovation in the modern national educational system, the most effective approaches and innovative methods in education and training of university students through the prism of foreign language study. We consider the concept of teacher of high school. As the most effective methods of foreign language teaching in technical colleges allocated case-method and projects.

Key words: innovative approaches and methods, learning a foreign language, case-method, projects.

ЗУБЧЕНКО Л.В.

МОТИВАЦІЯ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

В статті висвітлюється зміст мотивації майбутніх учителів фізичного виховання всієї системи освіти до творчої діяльності. Основна увага приділена системі творчих завдань у підготовці спеціалістів фізичного виховання з урахуванням специфіки сучасного розвитку освіти в умовах ринкових відносин і реалізації вимог Болонського процесу.

Ключові слова: мотивація, творчість, освіта, завдання.

Зубченко Л.В.

Мотивация к творческой деятельности при формировании педагогического творчества будущих учителей физического воспитания

В статье рассматривается содержание мотивации будущих учителей физического воспитания всей системы образования к творческой деятельности. Основное внимание уделено системе творческих заданий в подготовке специалистов физического воспитания с учетом специфики современного развития образования в условиях рыночных отношений и реализации требований Болонского процесса.

Ключевые слова: мотивация, творчество, образование, задания.

Zubchenko L.V.

The motivation for creativity in the formation of pedagogical creativity of the future teachers of physical education

The content of motivation of future physical education teachers in the total education system to the creativeness is shown in the article. The main attention is paid to the creative tests system during the training of the physical education teachers bearing in mind specific nature of modern development of education on the condition of market relations and realization of demands of Bologna process.

Key words: motivation, creativeness, education, tests.

ІВАНЧЕНКО Є.А.

ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ІНТЕГРАЦІЇ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

У статті визначено передумови виникнення педагогічної інтеграції (період до 80-х рр. ХХ ст.), які своїм корінням сягають давніх часів, коли знання було цілісним. Виокремлено форми організації навчання на інтеграційній основі: міжпредметні зв'язки (міжпредметна інтеграція та інтеграція наукових знань), трудова школа (інтеграція теоретичного і виробничого навчання).

Ключові слова: інтеграція, педагогічна інтеграція, міжпредметні зв'язки, цілісність освіти, комплексне навчання.

Иванченко Е.А.

Предпосылки возникновения интеграции в истории педагогической мысли

В статье определены предпосылки возникновения педагогической интеграции (период до 80-х гг. ХХ в.), уходящие своими корнями в давние времена. Выделены формы организации обучения на интеграционной основе: межпредметные связи (межпредметная интеграция и интеграция научных знаний), трудовая школа (интеграция теоретического и производственного обучения).

Ключевые слова: интеграция, педагогическая интеграция, межпредметные связи, целостность образования, комплексное обучение.

Ivanchenko E.A.

Background of integration in the history of pedagogical thought

The article presents pre-conditions of origins of pedagogical integration (period to 80th of XX century) get-away the roots in old times, when knowledge was integral. The author describes the forms of organization of teaching on integration basis: intersubject connections (intersubject integration and integration of scientific knowledge), labour school (integration of the theoretical and production teaching).

Key words: integration, pedagogical integration, intersubject connections, integrity of education, complex teaching.

ІВАСІШИНА С.В.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОСВІТИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДОСВІДУ АСОЦІАЦІЇ З ВИВЧЕННЯ ДІТЕЙ АМЕРИКИ (CSAA)

У статті запропоновано детальний аналіз організації просвіти американських батьків дітей дошкільного віку, створеної на базі проведених досліджень діяльності Асоціації з вивчення дітей Америки (CSAA).

Ключові слова: просвіта батьків у США, Асоціація з вивчення дітей Америки (CSAA), дошкільний вік.

Ивасишина С.В.

Организация просвещения родителей детей дошкольного возраста из опыта Ассоциации по изучению детей Америки (CSAA)

В статье предлагается детальный анализ организации просвещения американских родителей детей дошкольного возраста, созданный на базе проведенных исследований деятельности Ассоциации по изучению детей Америки (CSAA).

Ключевые слова: просвещение родителей в США, Ассоциация по изучению детей Америки (CSAA), дошкольный возраст.

Ivasishina S.V.

Organization of education of parents of preschool children from the experience of the Association for the study of children of America (CSAA)

The detailed analysis of organization of parental education of children of preschool age is offered in the article, created on the base of the conducted researches of activity of Child Study Association of America (CSAA).

Key words: parental education in the USA, Child Study Association of America (CSAA), preschool age.

ІНОЗЕМЦЕВА С.В.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ А.С. МАКАРЕНКА

У статті проаналізовано педагогічні погляди А.С. Макаренка, його концепцію соціального виховання. Визначено можливості використання соціально-педагогічних ідей видатного педагога у роботі з дітьми з особливими потребами.

Ключові слова: соціально-педагогічна діяльність; соціальний педагог; діти з особливими потребами.

Иноземцева С.В.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ А.С. МАКАРЕНКО

В статье анализируются педагогические взгляды А.С. Макаренко, его концепция социального воспитания. Определяются возможности использования социально-педагогических идей выдающегося педагога в работе с детьми с особыми потребностями.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, социальный педагог, дети с особыми потребностями.

Inozemtseva S.V.

Socio-pedagogical principles of educational system A.S. Makarenko

Makarenko's pedagogical views, his conception of social education are analyzed in the article. The opportunities of using of the social and pedagogical ideas of the eminent pedagogue in the work with the children having special needs are determined.

Key words: social and pedagogical work; social pedagogue; children having special needs.

ІСАЄВА Т.М.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті розкрито особливості викладання циклу математичних дисциплін студентам технічних спеціальностей з використанням інформаційних засобів і технологій. Усі використовувані засоби й технології інформатизації мають бути максимально прив'язані й адаптовані до специфіки майбутньої профільної діяльності випускників.

Ключові слова: викладання математики, інформатизація, професійна підготовка.

Исаева Т.М.

Особенности преподавания математики студентам технических специальностей в условиях информатизации образования

В статье раскрыты особенности преподавания цикла математических дисциплин студентам технических специальностей с использованием информационных средств и технологий. Все используемые средства и технологии информатизации должны быть максимально привязаны и адаптированы к специфике будущей профильной деятельности выпускников.

Ключевые слова: преподавание математики, информатизация, профессиональная подготовка.

Isaeva T.M.

Features of teaching mathematics to students of technical professions in education informatization

The article cleared up the cycle of teaching mathematical disciplines to students of technical specialties, using media and technology. All means and technologies of information should be attached and adapted to the future profile of the graduates.

Key words: teaching of mathematics, informatization, training.

КАЛАШНИК М.П.

РОЛЬ ПЕДАГОГА У ФОРМУВАННІ ДУХОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті з урахуванням нової парадигми освіти розглянуто теоретичні та методологічні основи духовності й роль педагога в її формуванні. Обґрунтовано необхідність відновлення системи ціннісних орієнтирів особистості.

Ключові слова: духовність, ціннісні орієнтири, підготовка вчителів.

Калашник М.П.

Роль педагога в формировании духовности будущего учителя

С учетом новой парадигмы образования рассматриваются теоретические и методологические основы духовности и роль педагога в ее формировании у будущих учи-

телей. Також речь идет о необходимости восстановления системы ценностных ориентиров личности.

Ключевые слова: духовность, ценностные ориентиры, подготовка учителей.

Kalashnikov M.P.

Role of teacher in the formation of spirituality for future teachers

With regard to new educational paradigm are considered the theoretical and methodological principles of spirituality and the role of tutor in its formation in education of future teachers. The work also regards the necessity for restoration of the system of spiritual values guiding lines in a person.

Key words: spirituality, value orientation, training of teachers.

КАЛАШНИКОВА Т.В.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ІГРОВИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ

Статтю присвячено проблемам підготовки майбутніх учителів до використання ігрових технологій у практиці початкової школи. Розкрито результати проведеного анкетування серед майбутніх учителів початкових класів щодо рівня сформованих теоретико-методичних знань і практичних умінь роботи з ігровими технологіями.

Ключові слова: підготовка вчителів, ігрова діяльність, ігрові технології.

Калашникова Т.В.

Подготовка будущих учителей начальных школ к работе с игровыми технологиями

Статья посвящена проблемам подготовки будущих учителей к использованию игровых технологий в практике начальной школы. Идет речь о результатах проведенного анкетирования среди будущих учителей начальных классов относительно уровня теоретико-методических знаний и практических умений работы с игровыми технологиями.

Ключевые слова: подготовка учителей, игровая деятельность, игровые технологии.

Kalashnikova T.V.

Preparing future teachers of elementary school to work with gaming technology

The article is devoted the problems of preparation of future teachers by the use of playing technologies in practice of primary school. Speech goes about the results of the conducted questionnaire among the future teachers of primary classes, in relation the level of formed theoretical knowledges and practical abilities of work with playing technologies.

Key words: preparation of teachers, playing activity, playing technologies.

КАМОЗИНА Н.В.

УПРАВЛІННЯ КОЛЕДЖАМИ У ФРАНЦІЇ

У статті розкрито особливості організації державно-громадського управління в коледжах Франції. Показано, що успіх реформування системи державного управління освітою значною мірою залежить від раціонального та ефективного використання зарубіжного досвіду управління діяльності загальноосвітніми навчальними закладами.

Ключові слова: державно-громадське управління, коледж, зарубіжний досвід.

Камозина Н.В.

Управление колледжами во Франции

В статье раскрыты особенности организации государственно-общественного управления в колледжах Франции. Показано, что успех реформирования системы государственного управления образованием в значительной степени зависит от рационального и эффективного использования зарубежного опыта управления деятельностью общеобразовательными учебными заведениями.

Ключевые слова: государственно-общественное управление, колледж, зарубежный опыт.

Kamozina N.V.

Management colleges in France

The article cleared up the organization of state and public administration in the colleges of France. It is shown that the success of the reform of public administration education largely depends on the rational and efficient use of foreign experience in management of general education institutions.

Key words: public-public administration, college, foreign experience.

КОВАЛЕВСЬКА Н.В.

КРЕАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито особливості феномену творчого потенціалу особистості. Автор характеризує сучасні підходи до формування креативності під час вивчення іноземної мови; визначає складові креативної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Ключові слова: творчий потенціал, креативність, вивчення іноземної мови.

Ковалевская Н.В.

Креативная компетентность будущего воспитателя детей дошкольного возраста

В статье раскрываются особенности феномена творческого потенциала личности. Автор характеризует разные подходы формирования креативности в процессе изучения иностранного языка; определяет составляющие креативной компетентности будущих воспитателей детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: творческий потенциал, креативность, изучение иностранного языка.

Kovalevskaya N.V.

Creative competence of future educator of preschool children

The article is dedicated to studying the features of the phenomenon of creative potential of personality. An author characterizes different approaches to forming of creation, determines the constituents of creative competence of future educators of children of preschool age.

Key words: creativity, creativity, learning a foreign language.

КОВАЛЕНКО О.А.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПІДРУЧНИКА ЯК ЯДРА НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Аналізуються погляди вчених на структуру та функції підручника як головної складової навчально-методичного комплексу для початкової школи. Характеризують-

ся всі елементи підручника в контексті сучасного навчального процесу у початковій школі. Приділено увагу електронним навчальним книгам.

Ключові слова: підручник, навчально-методичний комплекс, початкова школа.

Коваленко А.А.

Общая характеристика учебника как ядра учебно-методического комплекса для начальной школы

Анализируются взгляды ученых на структуру и функции учебника как основной составляющей учебно-методического комплекса для начальной школы. Характеризуются все элементы учебника в контексте современного учебного процесса в начальной школе. Уделено внимание электронным учебным книгам.

Ключевые слова: учебник, учебно-методический комплекс, начальная школа.

Kovalenko A.A.

General characteristics of the textbook as the core of educational and methodical complex for elementary school

The article analyze the views of scientists on the structure and function of the textbook as the main component of the educational and methodical complex for elementary school. All elements of the textbook in the context of modern educational process in elementary school are characterized. The author paid attention to electronic textbooks.

Key words: textbook, teaching complex, an elementary school.

КРАМАРЕНКО А.М.

ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

У статті удосконалено класифікацію принципів фахової підготовки майбутніх викладачів педагогічних факультетів. Розкрито сучасні підходи до побудови її змісту як системного утворення.

Ключові слова: фахова підготовка, магістратура, педагогічна освіта.

Крамаренко А.М.

Дидактические принципы профессиональной подготовки магистров педагогических факультетов

В статье усовершенствована классификация принципов профессиональной подготовки будущих преподавателей педагогических факультетов. Раскрыты современные подходы к построению ее содержания как системного образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, магистратура, педагогическое образование.

Kramarenko A.M.

Didactic principles of a Master's Training Faculty of Education

The article improved the classification of the principles of training future teachers in education faculties. The author disclosed modern approaches to the construction of its content as a system of education.

Key words: training, master, teacher education.

ЛИСЕНКО С.А.

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ТА ВИМОГИ СЬОГОДЕННЯ

У статті розглянуто історико-педагогічні чинники, теоретичні особливості технологічного підходу до навчально-виховної діяльності. Запропоновано шляхи практичного використання окремих педагогічних технологій.

Ключові слова: навчально-виховна діяльність, педагогічна технологія, історія педагогіки.

Лысенко С.А.

Технологический подход к учебно-воспитательной деятельности: исторический аспект и требования настоящего

В статье рассмотрены историко-педагогические факторы, теоретические особенности технологического подхода к учебно-воспитательной деятельности. Предложены пути практического использования отдельных педагогических технологий.

Ключевые слова: учебно-воспитательная деятельность, педагогическая технология, история педагогики.

Lysenko S.A.

Technological approaches to educational activities: historical aspects and requirements of modernity

The article describes the historical and pedagogical factors, the theoretical features of the technological approach to teaching and educational activities. The ways for the practical use of various pedagogical technologies are suggested.

Key words: teaching and educational activity, educational technology, history of pedagogy.

МАМАЄВА О.А.

РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ГРОМАДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розкрито сутність поняття громадської діяльності майбутніх учителів, її ролі та значення в майбутній професійній діяльності. Доведено, що громадська діяльність є одним з ефективних засобів у становленні майбутнього вчителя як усебічно розвинутої особистості. Реалізація основних завдань громадської діяльності, використання громадських доручень забезпечує виявлення людських якостей студента та підвищення його соціального статусу.

Ключові слова: громадська діяльність, педагогічна освіта, фахова підготовка.

Мамаева О.А.

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ОБЩЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье раскрыта сущность понятия общественной деятельности будущих учителей, ее роли и значения в будущей профессиональной деятельности. Доказано, что общественная деятельность является одним из эффективных средств в становлении будущего учителя как всесторонне развитой личности. Реализация основных задач

общественной деятельности, использование общественных поручений обеспечивает выявление человеческих качеств студента и повышение его социального статуса.

Ключевые слова: общественная деятельность, педагогическое образование, профессиональная подготовка.

Мамаева О.А.

ROLE AND IMPORTANCE OF SOCIAL WORK IN THE FORMATION OF PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHERS

The article revealed the essence of the concept of social activities for future teachers, its role and importance in future careers. It is proved that social activity is an effective means in the development of future teacher as a fully developed personality. Implementation of the main tasks of social activity, the use of public orders ensures the identification of men as students and improve their social status.

Key words: social work, teacher education, professional training.

МАРИКІВСЬКА Г.А.

КОМУНІКАТИВНО-СИТУАТИВНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АДМІНІСТРАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

У статті показано процес формування мовленнєвої компетентності у ВНЗ за допомогою комунікативно-ситуативних завдань. Доведено, що комунікативно-ситуативні завдання дають змогу впливати на процес формування висловлювань, спонукають учнів до створення текстів, викликають потребу у висловлюваннях.

Ключові слова: мовленнєва компетентність, фахова підготовка, комунікативно-ситуативне завдання.

Мариківська Г.А.

Коммуникативные-ситуативные задачи как средство формирования речевой компетентности будущих специалистов административного менеджмента

В статье показан процесс формирования речевой компетентности в вузах при помощи коммуникативно-ситуативных заданий. Доказано, что коммуникативно-ситуативные задания позволяют влиять на процесс формирования высказываний, побуждают учащихся к созданию текстов, вызывают потребность в высказываниях.

Ключевые слова: речевая компетентность, профессиональная подготовка, коммуникативно-ситуативное задание.

Marikivska G.A.

Communicative-situational tasks as a form of speech competence of future specialists on administrative management

The article shows the process of forming speech competence in higher education institutions with communicative-situational tasks. It is proved that the communicative-situational job could influence the process of forming sentences, encourage students to create texts that cause the need for statements.

Key words: speech competence, training, communicative-situational task.

МАРЧУК І.П.

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІОЛОГА: УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано стан сучасної професійної підготовки майбутнього соціолога в Україні. Обґрунтовано, що багаторівнева модель соціологічної освіти (бакалавр – магістр) в умовах євроінтеграції виступає дієвим чинником професійної підготовки майбутнього фахівця-соціолога.

Ключові слова: професійна підготовка, соціологічна освіта, євроінтеграція.

Марчук И.П.

Повышение качества профессиональной подготовки будущего социолога: управленческий аспект

В статье проанализировано состояние современной профессиональной подготовки будущего социолога в Украине. Обосновано, что многоуровневая модель образования (бакалавр – магистр) в условиях евроинтеграции является действенным фактором профессиональной подготовки будущего специалиста-социолога.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социологическое образование, евроинтеграция.

Marchuk I.P.

Quality training for future sociology: the managerial aspects

The article analyzed the state of modern training of future sociologists in Ukraine. It is substantiated that the multilevel model of education (bachelor – master) in European integration is an effective factor in training future specialist sociologist.

Key words: training, sociological education, European integration.

МАТВЄЄВА О.О.

УЯВА – ВНУТРІШНІЙ ОБ'ЄДНУВАЛЬНИЙ ФАКТОР У ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті розглянуто сутність уяви. Підкреслено, що уява – це здібність, що має образну природу, спирається на почуттєве сприйняття та пізнавальні процеси особистості, а також на її практичний досвід. Показано, що уява є внутрішнім об'єднувальним фактором у діяльності майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: уява, майбутній учитель музики.

Матвеева О.А.

Воображение – внутренний объединяющий фактор в деятельности будущего учителя музыки

В статье рассматривается сущность воображения. Подчеркивается, что воображение – это способность, которая имеет образную природу, опирается на чувственное восприятие и познавательные способности личности, а также на практический опыт. Доказывается, что воображение является внутренним объединяющим фактором в деятельности будущего учителя музыки.

Ключевые слова: воображение, будущий учитель музыки.

Matveeva O.A.

Imagination – internal unifying factor in the future teacher of music

The article deals with the essence of imagination. The article stresses that imagination is a capacity with image-oriented nature based on sensible perception, personality's cognitive abilities and practical experience. The research has proved that imagination is an inner integral aspect in the activity of prospective teacher of Music.

Key words: imagination, the future teacher of music.

МОРОХОВ О.О.

ФОРМИ РОЗВИТКУ ІКТ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті показано важливість підготовки сучасного педагога у системі підвищення кваліфікації до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітнього закладу.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна технологія, програмно-педагогічні засоби, мультимедійні засоби навчання.

Морохов А.А.

Формы развития ИКТ компетентности учителя в процессе повышения квалификации в системе последиplomного образования

В статье показана важность подготовки современного учителя в системе повышения квалификации к использованию информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе общеобразовательного заведения.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная технология, программно-педагогические средства, мультимедийные средства обучения.

Morokhov A.A.

Forms of development of ICT competence of the teacher in the process of excellence in graduate education system

The article shows the importance of training teachers in the system of modern skills to use ICT in teaching general education institutions.

Key words: information and communication technology, software and teaching tools, multimedia training.

НІКУЛОЧКІНА О.В.

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У МІЖКУРСОВИЙ ПЕРІОД

У статті охарактеризовано основні напрями розвитку інформаційної компетентності вчителів початкових класів у міжкурсовий період підвищення кваліфікації. Ефективність розвитку інформаційної компетентності вчителя забезпечується завдяки цілеспрямованому формуванню спеціальних професійно-змістових компетенцій, інформаційних умінь і навичок.

Ключові слова: інформаційна компетентність, підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, професійно-змістові компетенції.

Никулочкина О.В.

Развитие информационной компетентности учителей начальных классов в межкурсовой период

В статье охарактеризованы основные направления развития информационной компетентности учителей начальных классов в межкурсовой период повышения квалификации. Эффективность развития информационной компетентности учителя обеспечивается благодаря целенаправленному формированию специальных профессионально-содержательных компетенций, информационных умений и навыков.

Ключевые слова: информационная компетентность, повышение квалификации учителей начальных классов, профессионально-содержательные компетенции.

Nikulochkina O.V.

Development of the information competence primary school teachers between residencies

The article describes the main directions of development of information competence of teachers in primary classes between residencies. Effectiveness of informatsonnoy competence of the teacher ensured through targeted actions to establish special vocational skills content, information and skills.

Key words: information competence, residencies, vocational and conceptual competencies.

НУЖНА Т.В.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ КУРСУ “БІОХІМІЯ”

У статті проаналізовано можливості використання системного підходу як методологічної основи викладання курсу “Біохімія” студентам ВНЗ технічного профілю. Доведено необхідність поєднання фундаментальності з профілізацією, можливості вибору завдань для самостійної роботи зі збереженням нормативної складової, розподілу матеріалу для аудиторної та позааудиторної роботи.

Ключові слова: системний підхід, викладання біохімії, реформування освіти.

Нужная Т.В.

Системный подход к преподаванию курса “Биохимия”

В статье проанализированы возможности использования системного подхода как методологической основы преподавания курса “Биохимия” студентам вуза технического профиля. Доказано необходимость сочетания фундаментальности с профилизацией, возможности выбора заданий для самостоятельной работы с сохранением нормативной составляющей, распределения материала для аудиторной и внеаудиторной работы.

Ключевые слова: системный подход, преподавание биохимии, реформирование образования.

Nuzhnaja T.V.

Systems approach to teaching the course “Biochemistry”

The article analyzes the possibility of using a systems approach as a methodological basis for teaching biochemistry at higher school students technical profile. The author proved the necessity of the combination of fundamental profiling, the choice of tasks for individual work with the persistence of the regulatory component, the distribution of material for classroom and extracurricular work.

Key words: systemic approach, the teaching of biochemistry, reforming education.

ОРЕЛ-ХАЛІК Ю.В.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ НАУКОВОГО ТА ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ПІДХОДІВ ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАВООХОРОНЦІВ

У статті теоретично обґрунтовано одну з організаційно-педагогічних умов формування естетичного смаку майбутніх працівників МВС України – забезпечення взаємодії наукового та художньо-естетичного підходів до фахової підготовки правоохоронців. Доведено, що свідоме ставлення до постійного професійного самовдосконалення, чітка орієнтація та самоуправління у професійно значущій інформації сприятимуть успішній професійній діяльності в майбутньому.

Ключові слова: фахова підготовка правоохоронців, науковий підхід, художньо-естетичний підхід.

Орел-Халік Ю.В.

Обеспечение взаимодействия научного и художественно-эстетического подходов к профессиональной подготовке правоохранителей

В статье теоретически обосновано одно из организационно-педагогических условий формирования эстетического вкуса будущих работников МВД Украины – обеспечение взаимодействия научного и художественно-эстетического подходов к профессиональной подготовке правоохранителей. Доказано, что сознательное отношение к постоянному профессиональному самосовершенствованию, четкая ориентация и самоуправление в профессионально значимой информации будут способствовать успешной профессиональной деятельности в будущем.

Ключевые слова: профессиональная подготовка правоохранителей, научный подход, художественно-эстетический подход.

Orel-Halik U.V.

Create synergy between scientific and artistic-aesthetic approach to training law enforcement

The article theoretically justified by one of the organizational-pedagogical conditions for the formation of the aesthetic taste of the future employees MIA of Ukraine – ensuring the interaction of scientific and artistic-aesthetic approaches to training law enforcement officers. The author proved that a conscious attitude to continuous professional self-improvement, a clear focus and self-important information in a professional will facilitate the successful career in the future.

Key words: training MIA officers, scientific approach, artistic and aesthetic approach.

ПРИХОДЧЕНКО О.В.

ВИКЛАДАННЯ ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ “ІСТОРІЯ МЕДИЦИНИ” У ПРОФІЛЬНОМУ КЛАСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

У статті висвітлено проблему формування професійно значущих якостей майбутніх медиків, упровадження в навчально-виховний процес системи педагогічних впливів із цілеспрямованого формування й удосконалення відповідних якостей, значущих для професій медичного працівника. Щоб підвищити інтерес до майбутньої професії, запропоновано ведення елективного курсу “Історія медицини”.

Ключові слова: елективний курс, викладання історії медицини, загальноосвітній заклад.

Приходченко А.В.

Преподавание элективных курсов “История медицины” в профильных классах общеобразовательных учреждений

В статье освещена проблема формирования профессионально значимых качеств будущих медиков, внедрение в учебно-воспитательный процесс системы педагогических влияний по целенаправленному формированию и усовершенствованию соответствующих качеств, значимых для профессии медицинского работника. Чтобы повысить интерес к будущей профессии, предложено введение элективного курса “История медицины”.

Ключевые слова: элективный курс, преподавание истории медицины, общеобразовательное учебное заведение.

Prihodchenko A.V.

Teaching elective course “History of Medicine” in profile classes of educational institutions

The article covered the problem of forming professionally significant qualities of future doctors, the introduction in the educational process of teaching influences on the targeted actions to establish and improve the corresponding qualities important for the profession of medical and first employee. To increase interest in a future profession the introduction of an elective course “History of Medicine” is suggested.

Key words: elective courses, the teaching of history of medicine, general education establishments.

РУДЕНКО Н.В.

ВИБІР СТУДЕНТАМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР’ЄРИ: ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ

У статті в гендерному аспекті проаналізовано вибір студентами професійної кар’єри. Обґрунтовано необхідність цілеспрямованої інтеграції у професійну підготовку студентів вищої школи гендерного підходу як нового способу пізнання та розуміння реалій сьогодення.

Ключові слова: професійна кар’єра, гендерний підхід, гуманістичний розвиток.

Руденко Н.В.

Выбор студентами профессиональной карьеры: гендерные аспекты

В статье в гендерном аспекте проанализирован выбор студентами профессиональной карьеры. Обоснована необходимость целенаправленной интеграции в профессиональную подготовку студентов высшей школы гендерного подхода как нового способа познания и понимания реалій сегодняшнего дня.

Ключевые слова: профессиональная карьера, гендерный подход, гуманистическое развитие.

Rudenko N.V.

Student choice professional career: gender

An article in the gender dimension of the students analyzed the choice of professional career. The author grounded the necessity of meaningful integration in the training of higher school students of gender mainstreaming as a new way of knowledge and understanding of the realities of today.

Key words: career development, gender perspective, humanistic development.

САЄНКО Н.В.

ВІДОБРАЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КУЛЬТУРИ ТА ОСВІТИ В ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті визначено місце культури в сучасній системі вищої професійної освіти та проаналізовано стан загальнокультурної підготовки майбутніх фахівців. Показано зв'язок культури та освіти. Наведено недоліки в культурологічній підготовці студентів. Запропоновано як один із шляхів вирішення проблеми формування фахівця з розвинутою загальнокультурною компетентністю створення культуровідповідного середовища у ВНЗ.

Ключові слова: професійна підготовка, технічна освіта, загальнокультурна компетентність.

Саєнко Н.В.

Отображение взаимосвязи культуры и образования в содержании профессиональной подготовки студентов высших технических учебных заведений

В статье определено место культуры в современной системе высшего профессионального образования и проанализировано состояние общекультурной подготовки будущих специалистов. Показана связь культуры и образования. Приведены недостатки в культурологической подготовке студентов. Предложено как один из путей решения проблемы формирования специалиста с развитой общекультурной компетентностью создание культуросоответствующей среды во ВТУЗе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, техническое образование, общекультурная компетентность.

Sayenko N.V.

Mapping relationships culture and education in the content of training technical colleges students

The article identified the place of culture in the modern system of higher vocational education and analyzed the state of cultural training of future specialists. A connection of culture and education is described. The author presents drawbacks in a cultural training of students. As one way of solving the problem of a specialist with advanced general cultural competence proposed creation of kultural environment in polytechnics.

Key words: training, technical education, general cultural competence.

СЕВЕРІНА Т.М.

ЦІННОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У СУЧАСНІЙ НАВЧАЛЬНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті подано аналіз змісту сучасних програм, підручників і посібників з фахових дисциплін вищих педагогічних навчальних закладів з позиції реалізації екологічного підходу. Обґрунтовано необхідність внесення суттєвих змін у систему підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: екологічний підхід, педагогічна освіта, фахова підготовка.

Северина Т.М.

Ценности профессиональной подготовки будущих педагогов в современной учебной литературе

В статье представлен анализ содержания современных программ, учебников и пособий по профессиональным дисциплинам высших педагогических учебных заведений с позиции реализации экологического подхода. Обоснована необходимость внесения существенных изменений в систему подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: экологический подход, педагогическое образование, профессиональная подготовка.

Severina T.M.

Values of future training of teachers in modern textbooks

The article presents a content analysis of modern curricula, textbooks and manuals for professional disciplines in higher pedagogical educational institutions in the position of implementing an ecological approach. The author grounded the necessity of introducing substantial changes in the training of future teachers.

Key words: ecological approach, teacher education, professional training.

СИНОПАЛЬНИКОВА Н.М.

ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ І МЕТОДИЧНИХ ЗНАТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті визначено шляхи інтеграції психолого-педагогічних та методичних знань. До інтегрованих форм навчання віднесено міжпредметний комплексний семінар як продуктивну форму організації навчання.

Ключові слова: педагогічна освіта, фахова підготовка, міжпредметний комплексний семінар.

Синопальникова Н.М.

Интеграция психолого-педагогических и методических знаний как педагогическое условие подготовки будущих учителей начальной школы

В статье определены пути интеграции психолого-педагогических и методических знаний. К интегрированным формам обучения отнесено межпредметный комплексный семинар как продуктивную форму организации обучения.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональная подготовка, межпредметный комплексный семинар.

Sinopalnikova N.M.

Integration of psycho-pedagogical and methodological knowledge as a condition for teacher training of future elementary school teachers

The article identified ways to integrate psycho-pedagogical and methodological knowledge. The author refers to integrated forms of learning attributed intersubject comprehensive seminar as a productive form of training.

Key words: teacher education, vocational training, integrated interdisciplinary seminar.

СТУКАЛО О.А.

ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА ЗІ СТУДЕНТАМИ

У статті висвітлено суть, зміст, аспекти педагогічного спілкування та його вплив на студента. Доведено, що створення повних відносин між сучасниками педагогічного процесу пов'язано з позитивною установкою щодо особистості іншої людини, визнанням її цінності без упередження, зайвої критичності.

Ключові слова: педагогічне спілкування, вища освіта, формування особистості фахівця.

Стукало О.А.

Педагогическое общение как взаимодействие преподавателя со студентами

В статье отражены сущность, содержание, аспекты педагогического общения и его влияние на студента. Доказано, что создание полных отношений между современниками педагогического процесса связано с позитивной установкой относительно личности другого человека, признанием ее ценности без предубеждения, излишней критичности.

Ключевые слова: педагогическое общение, высшее образование, формирование личности специалиста.

Stukalo O.A.

Teacher communication as the interaction of teachers with students

The article reflects the nature, content, pedagogical aspects of communication and its effect on the student. The author proved that the establishment of full relations between the contemporaries of the pedagogical process is associated with positive attitudes toward the person of another person, a recognition of its value, without prejudice, excessive criticality.

Key words: teacher communication, higher education, the formation of professional identity.

СУЩЕНКО Л.О.

НАБУТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДОСКОНАЛОСТІ ВЧИТЕЛІВ У “ШКОЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ”

У статті проаналізовано досвід запровадження інноваційних форм роботи з професійного зростання вчителів початкових класів у період п'ятирічної пролонгованої підготовки. Запропоновано систему для якомога активнішого професійно-технічного самовиявлення вчителів, що вимагає високого рівня соціально-психологічної компетенції та професіоналізму.

Ключові слова: інновація, професійно-технічне самовиявлення, соціально-психологічна компетенція.

Сущенко Л.А.

Приобретение профессионального совершенства учителей в “Школе педагогического мастерства”

В статье проанализирован опыт внедрения инновационных форм работы по профессиональному росту учителей начальных классов в период пятилетней пролонгированной подготовки. Предложена система для как можно более активного профес-

сионально-технического самовыражения учителей, требующего высокого уровня социально-психологической компетенции и профессионализма.

Ключевые слова: инновация, профессионально-техническое самовыражение, социально-психологическая компетенция.

Sushchenko L.A.

Acquisition of professional excellence in teachers “School pedagogical skill”

The article analyzed the experience of the introduction of innovative forms of work on the professional growth of elementary school teachers in the five-year period of prolonged training. The author offered a system for the active professional self-expression of teachers, requiring high levels of socio-psychological competence and professionalism.

Key words: innovation, vocational self-expression, social and psychological competence.

СУЩЕНКО Т.І.

ПРОВІДНІ ФАКТОРИ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ВПЛИВУ НА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ ПРОЦЕСАМИ

У статті розкрито пріоритетні концептуальні напрями та підходи до управління освітою. Доведено, що для досягнення мети мають бути змінені пріоритети в роботі всіх структурних підрозділів. Необхідний докорінний злам існуючої в багатьох освітніх закладах ідеології щодо домінування ролі служб директора та завучів над підрозділами, що забезпечують навчальний процес.

Ключові слова: теорія управління, управлінська діяльність, розвиток, фактор часу, фактор тріумфу особистості.

Сущенко Т.И.

Ведущие факторы концептуального влияния на управление образовательными процессами

В статье раскрываются приоритетные концептуальные направления и подходы к управлению образованием. Доказывается, что для достижения цели должны быть изменены приоритеты в работе всех структурных подразделений. Необходим коренной перелом существующей во многих образовательных заведениях идеологии доминирования роли служб директора и завучей над подразделениями, которые обеспечивают учебный процесс.

Ключевые слова: теория управления, управленческая деятельность, развитие, фактор времени, фактор триумфа личности.

Sushchenko T.I.

Leading conceptual factors influence the management of educational processes

In the article the priority conceptual directions and approaches of educational management are revealed. Necessity of the changes of the work priorities of all structural departments to achieve the goals is proved. Nowadays fundamental alteration of wide-spreading in many educational institutions ideology of domination role of principals and directors of studies services in comparison with the departments which ensure an educational process is necessary.

Key words: theory of management, managerial activity, development, time factor, factor of person's triumph.

ТКАЧЕНКО Л.П.

РОЗВИТОК ЗАРУБІЖНИХ РИТОРИЧНИХ ШКІЛ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті визначено основні етапи становлення найвідоміших риторичних шкіл: французької, німецької, бельгійської. Схарактеризовано провідні ознаки їх стилю, методики навчання, найвідоміші підручники та посібники різних часів з риторики.

Ключові слова: досвід, риторична школа, підручники, неориторика, ораторський стиль.

Ткаченко Л.П.

Развитие зарубежных риторических школ: исторический аспект

В статье определены основные этапы становления наиболее известных риторических школ: французской, немецкой, бельгийской. Охарактеризованы определенные черты их стиля, методики обучения, наиболее известные учебники и пособия разных лет по риторике.

Ключевые слова: опыт, риторическая школа, учебники, неориторика, ораторский стиль.

Tkachenko L.P.

The development of foreign rhetorical schools: a historical perspective

In the article certainly the basic stages of becoming of the known rhetorical schools: French, German, Belgian. Skharakterizovano leading signs of their style, method of studies, known textbooks and manuals of different times, from a rhetoric.

Key words: experience, rhetorical school, textbooks, neoritorika, oratorical style.

ФУНТИКОВА О.О.

НАУКОЗНАВСТВО ДЛЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті розкрито актуальність теми наукового дослідження через її показник – соціальне замовлення. Доведено, що формування системи навчальних, виховних і розвивальних цілей у нормативно-правових документах можна розглянути як стадії актогенезу. Показано на прикладах, що науковий факт може суперечити масовій практиці і навпаки.

Ключові слова: наукознавство, соціальне замовлення, актогенез.

Фунтикова О.О.

Науковедение для будущего специалиста

В статье раскрыто актуальность темы научного исследования через ее показатель – социальный заказ. Доказано, что формирование системы учебных, воспитательных и развивающих целей в нормативно-правовых документах можно рассмотреть как стадии актогенезу. Показано на примерах, что научный факт может противоречить массовой практике и наоборот.

Ключевые слова: науковедение, социальный заказ, актогенез.

Funtikova O.O.

Research-on-research for the future specialist

In the article the relevance of the topic of scientific research through its index – the social control. The author proved that the formation of a system of training, educational and

developmental objectives in the legal documents can be considered as “aktogenez”. Shown by examples that scientific fact may be contrary to media practice and vice versa.

Key words: research-on-research, social control.

ХАУСТОВА О.В.

ГУМАНІСТИЧНА ОСНОВА РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ

У статті розглянуто сутність гуманістичної спрямованості особистості як основи розвитку духовного потенціалу вчителя. Встановлено, що основним фактором духовного розвитку вчителя є системно-змістова трансформація в педагогічну діяльність гуманістичних цінностей.

Ключові слова: духовний потенціал, гуманістична спрямованість особистості, післядипломна освіта.

Хаустова О.В.

Гуманистическая основа развития духовного потенциала учителя

В статье рассмотрена сущность гуманистической направленности личности как основы развития духовного потенциала учителя. Установлено, что основным фактором духовного развития учителя является системно-содержательная трансформация в педагогическую деятельность гуманистических ценностей.

Ключевые слова: духовный потенциал, гуманистическая направленность личности, последипломное образование.

Khaustova O.V.

Humanistic base for the development of spiritual potential teachers

The article discusses the essence of humanistic orientation identity as the basis for the development of spiritual potential teachers. Found that the main factors spiritual development of teachers is the system-transformation in pedagogically meaningful activities of humanistic values.

Key words: spiritual potential, humanistic orientation identity, post-graduate education.

ЧЕРЕПЄХІНА О.А.

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ З ЛІТЕРАТУРОЮ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

У статті висвітлено деякі аспекти проблеми формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ під кутом зору самостійної роботи з літературою. Проаналізовано форми роботи студентів з науковою літературою, що сприяють формуванню в них професіоналізму.

Ключові слова: професіоналізм майбутнього психолога, формування професіоналізму, самостійна робота студентів з літературою.

Черепехина О.А.

Самостоятельная работа студентов – будущих психологов с литературой как фактор формирования профессионализма

В статье освещены некоторые аспекты проблемы формирования профессионализма будущих психологов в вузе под углом зрения самостоятельной работы с литера-

турой. Проанализированы формы работы студентов с научной литературой, что способствуют формированию у них профессионализма.

Ключевые слова: профессионализм будущего психолога, формирование профессионализма, самостоятельная работа студентов с литературой.

Cherepina O.A.

Individual work of future psychologists with literature as a factor in the formation of professionalism

The article highlights some aspects of the formation of future professional psychologists in the university from the perspective of independent work with literature. The author analyzed forms of students work with the scientific literature that contribute to the formation of their professionalism.

Key words: professionalism future psychologist, the formation of professionalism, students' independent work with literature.

ЧЕРЧАТА Л.М.

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК СЕРЕДОВИЩЕ КРЕАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито окремі аспекти розвитку креативності й креативного мислення, які мають бути одними з основних напрямів удосконалення системи освіти в цілому. Поєднання цілей розвитку творчих та інтелектуальних здібностей забезпечить ефективну підготовку майбутніх фахівців з відповідними якостями.

Ключові слова: самостійна робота, креативна діяльність, комбінаторика мислення.

Черчата Л.М.

Самостоятельная работа как среда креативной деятельности

В статье раскрыты отдельные аспекты развития креативности и креативного мышления, которые должны быть одними из основных направлений усовершенствования системы образования в целом. Сочетание целей развития творческих и интеллектуальных способностей обеспечит эффективную подготовку будущих специалистов с соответствующими качествами.

Ключевые слова: самостоятельная работа, креативная деятельность, комбинаторика мышления.

Cherchata L.M.

Independent work as a medium of creative

The article revealed some aspects of creativity and creative thinking, which must be one of the main directions of improving the education system as a whole. The combination of creative and intellectual ability development provides effective training of future specialists with the appropriate qualities.

Key words: independent work, creative activities, combinatorial thinking.

ШЕВЧЕНКО В.І.

НЕСТАНДАРТНІ ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкрито сутність підготовки нестандартних практичних занять. Проаналізовано особливості їх проведення на музично-педагогічних факультетах вищих навчальних закладів. Розглянуто їх вплив на розвиток самостійності майбутніх учителів музики.

Ключові слова: нестандартні практичні заняття, музично-педагогічна освіта, фахова підготовка.

Шевченко В.И.

Нестандартные практические занятия как средство формирования самостоятельности будущих учителей музыки в процессе их профессиональной подготовки

В статье раскрыта сущность подготовки нестандартных практических занятий. Проанализированы особенности их проведения на музыкально-педагогических факультетах высших учебных заведений. Рассмотрено их влияние на развитие самостоятельности будущих учителей музыки.

Ключевые слова: нестандартные практические занятия, музыкально-педагогическое образование, профессиональная подготовка

Shevchenko V.I.

Non-typical practice as a form of self-sufficiency of future music teachers during their training

The article revealed the essence of non-typical practice and analyzed features of their conduct on the music faculties of higher educational institutions. We consider their impact on the development of independence of the future teachers of music.

Key words: non-typical practice, music teacher education, training.

ШКВАРИНА Т.М.

МЕТОДОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті висвітлено напрями методологічного дослідження майбутніх учителів іноземної мови до навчання дошкільників. Критично осмислено й творчо застосовано педагогічні концепції щодо підготовки вчителів.

Ключові слова: дошкільна освіта, викладання іноземної мови, методологічне дослідження.

Шкварина Т.М.

Методология подготовки будущих учителей иностранного языка к обучению дошкольников

В статье освещены направления методологического исследования будущих учителей иностранного языка по обучению дошкольников. Критически осмыслены и творчески применены педагогические концепции по подготовке учителей.

Ключевые слова: дошкольное образование, преподавание иностранного языка, методологическое исследование.

Shkvarina T.M.

Methodology for preparation of future teachers of foreign language learning of preschool children

The article highlights methodological research directions for future teachers of foreign languages to teach preschoolers. The author reflects critically and creatively applies the concept of pedagogical training of teachers.

Key words: early childhood education, teaching a foreign language, a methodological study.

ЮСУПОВА М.Ф., НЕЧАЄВА Д.В.

МІЖПРЕДМЕТНИЙ ЗВ'ЯЗОК З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КУРСІ КРЕСЛЕННЯ

Обґрунтовано процес упровадження сучасних інформаційних технологій курсу креслення в процес навчання технічних дисциплін.

Ключові слова: міжпредметний зв'язок, інформаційні технології, навчання, система знань.

Юсупова М.Ф., Нечаева Д.В.

Межпредметная связь с использованием информационных технологий в курсе черчения

Обосновано процесс внедрения современных информационных технологий курса черчения в процесс обучения техническим дисциплинам.

Ключевые слова: межпредметная связь, информационные технологии, обучение, система знаний.

Yusupova M.F., Nechaeva D.V.

Intersubject communication with use information technology in the plotting course

Substantiation of process of introduction of a modern information technology of a course of plotting in process of training of technical disciplines.

Key words: intersubject communication, an information technology, training, system of knowledge.

ЯГРЕМЦЕВА А.О.

ГЕНДЕРНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ ТА НІМЕЧЧИНИ

У статті висвітлено провідні концептуальні засади теоретико-експериментальних досліджень, проведених у межах нового напрямку науково-педагогічних досліджень гендерної педагогіки вищої школи України та Німеччини.

Ключові слова: гендерна педагогіка, вища освіта, зарубіжний досвід.

Ягремцева А.О.

Гендерные исследования в развитии современной теории педагогики высшей школы Украины и Германии

В статье освещены ведущие концептуальные положения теоретико-экспериментальных исследований гендерной педагогики высшей школы Украины и Германии.

Ключевые слова: гендерная педагогика, высшее образование, зарубежный опыт.

Yagremtseva A.O.

**Gender studies in development of modern theory of pedagogy graduate school
of Ukraine and Germany**

The article highlights key concepts of theoretical and experimental studies of gender pedagogy of higher education in Ukraine and Germany.

Key words: gender pedagogy, higher education, foreign experience

Наукове видання

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

ВИПУСК № 3 (56)

Виходить 6 разів на рік

Редактори: А.О. Бессараб, С.А. Козиряцька
Технічні редактори: Т.В. Безденежна, О.О. Івченко

Підписано до друку 27.11.2009.
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 27,9. Обл.-вид. арк. 35,94. Тираж 500 пр. Зам. № 37-09ж.

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