

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 4 (57)

ЗАПОРІЖЖЯ  
2009

УДК 371.026.9  
ББК 88.84.845я43  
П 86

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

П 86 ***Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*** : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2009. – Вип. 4 (57). – 504 с.

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

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

*Головний редактор:*

доктор педагогічних наук, професор Сущенко Т.І.

*Члени редакційної колегії:*

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

Рекомендовано вченою радою  
Класичного приватного університету  
25 листопада 2009 р. Протокол № 3.

© Класичний приватний університет, 2009  
© Колектив авторів, 2009

## До уваги авторів

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

## ЗМІСТ

<i>Ажиппо О.Ю.</i> СИСТЕМА ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТА ДЕЯКІ ФАКТОРИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ЇЇ ФУНКЦІОНУВАННЯ.....	10
<i>Александрова О.Ф.</i> ГУМАНІСТИЧНІ ПЕДАГОГІЧНІ ЦІННОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	16
<i>Амеліна С.М.</i> ФОРМУВАННЯ МОВНО-МОВЛЕННСЬКОГО КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-АГРАРІЇВ .....	23
<i>Ашишок Н.І.</i> ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КАРТИНИ СВІТУ У ТВОРАХ М. ГОГОЛЯ: ПРОБЛЕМА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ .....	28
<i>Барліт О.О.</i> АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ ДО ПРИРОДИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ М. ГРОТА.....	34
<i>Білостоцька О.В.</i> КОНТРОЛЬНО-АНАЛІТИЧНИЙ ЕТАП ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З РЕАЛІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ НДРС .....	39
<i>Богинская Ю.В.</i> СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: ВИДЫ И НАПРАВЛЕНИЯ .....	45
<i>Бочарова О.А.</i> ТОРУНСЬКА ГІМНАЗІЯ Й АКАДЕМІЧНИЙ ЛІЦЕЙ: МИНУЛЕ ТА СУЧАСНЕ .....	52
<i>Гнізділова О.А.</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НАУКОВОЇ ШКОЛИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ .....	61
<i>Горбунова Н.В.</i> ЛІНГВІСТИЧНІ, КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЛІМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	69
<i>Грегоращук Ю.В.</i> СТРУКТУРА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ США .....	75
<i>Денисенко Я.В.</i> СТАНОВЛЕННЯ ГЕОГРАФІЇ ЯК НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА ВИЩОЇ ШКОЛИ (ДРУГА ПОЛ. ХІХ СТ. – ПОЧ. ХХ СТ.) .....	83
<i>Іванченко Є.А.</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА СИСТЕМА ІНТЕГРАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ.....	87
<i>Івасішина С.В.</i> БАТЬКІВСЬКА ПРОСВІТА ТА СУЧАСНІ ПРИНЦИПИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В США.....	97
<i>Калашник М.П.</i> ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕЗАУРУСА .....	102

<i>Калашнікова Т.В.</i>	ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРАКТИЦІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	108
<i>Камозіна Н.В.</i>	ПРОЕКТ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК НОВИЙ ПІДХІД ДО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ НА ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКИХ ЗАСАДАХ У ФРАНЦІЇ .....	111
<i>Каричковська С.П.</i>	ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ МЕТОДИК ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	116
<i>Каткова Т.І.</i>	САМООСВІТА ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	119
<i>Катрич Н.В.</i>	ВИМОГИ ДО ЯКОСТЕЙ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	127
<i>Кириченко І.П.</i>	СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦЯ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ .....	134
<i>Клопов Р.В.</i>	СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ .....	139
<i>Клопота О.А.</i>	ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ОСІБ З ВАДАМИ ЗОРУ В РІЗНИХ ІСТОРИЧНИХ УМОВАХ .....	145
<i>Ковалевська Н.В.</i>	ДІЯЛЬНІСТЬ ДОМАШНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В УМОВАХ СІМ'Ї.....	150
<i>Коваленко Г.С.</i>	МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНА СПРЯМОВАНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НА САМОРОЗВИТОК ЯК ОСНОВА АКМЕОЛОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ.....	157
<i>Коваленко О.А.</i>	ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ РОЗУМОВОЇ ОБДАРОВАНOSTІ В ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ .....	161
<i>Комиссаренко Е.В.</i>	ТЕСТ В ВИДЕ ЛОГИЧЕСКИХ ЦЕПОЧЕК КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ .....	168
<i>Кононець Н.В.</i>	НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРИНЦИПУ ГІПЕРТЕКСТОВОСТІ ПРИ СТВОРЕННІ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ .....	175
<i>Копаниця К.В.</i>	КЛАСИФІКАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ СИТУАЦІЙ.....	182
<i>Король Л.Л.</i>	НАВЧАЛЬНА КРАСЗНАВЧА ЕКСКУРСІЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ В ГРУПАХ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ .....	189

<i>Красько Е.С.</i> RESEARCHING THE PROBLEMS OF NATIONAL MINORITIES IN THE PROCESS OF UNIVERSITY STUDY .....	194
<i>Круль Г.Л.</i> ПРЕДПОСЫЛКИ И СОЗДАНИЕ ПЕРВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СЕМЬЕЙ РОМАНОВЫХ В КРЫМУ .....	197
<i>Кузнецова О.Ю.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ МОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ Й ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ .....	202
<i>Левченко Я.Е.</i> ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР УСПІШНОСТІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	207
<i>Леоненко Н.А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ САМООЦІНЮВАННЯ УСПІШНОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ .....	215
<i>Лізвінський В.Л.</i> ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ВІДБОРУ ТА СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ВУЗІВСЬКОГО ПІДРУЧНИКА З ПЕДАГОГІКИ.....	219
<i>Лісковацька Х.М.</i> ЕЛЕМЕНТИ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ В “ПЕДОЛОГІЇ” С.А. АНАНЬІНА.....	225
<i>Лопутько О.А.</i> КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ КУРСАНТІВ У СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ВНЗ МВС УКРАЇНИ.....	229
<i>Лук'янова Ю.С.</i> СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	235
<i>Мазін В.М.</i> РИСИ “ЛЮДИНИ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ” А. МАСЛОУ ЯК ІНДИКАТОРИ СФОРМОВАНOSTІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІВ.....	239
<i>Мазурік О.О., Фуклєва Г.О.</i> ДІАЛОГ ЯК СПОСІБ ВЗАЄМОДІЇ В ПЕДАГОГІЦІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ .....	246
<i>Мамаєва О.А.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ .....	250
<i>Мариківська Г.А.</i> ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ ВИСТУПАТИ ПЕРЕД СЛУХАЧАМИ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЕКОНОМІЧНОМУ ЗАКЛАДІ.....	253
<i>Маркова Н.О.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	259
<i>Мартинець Л.А.</i> ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ДІЛОВОЇ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ.....	266

<i>Марчук І.П.</i> СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІОЛОГА: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ .....	272
<i>Матвеева О.О.</i> ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	281
<i>Мельничук І.М.</i> ЗАСОБИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ТРАДИЦІЙНОМУ НАВЧАННІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	285
<i>Мелюхіна Н.Є.</i> МІСЦЕ ТА РОЛЬ ТЬЮТОРА В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ .....	292
<i>Мілько Н.Є.</i> ДІАЛОГ В ОСВІТІ У ВИМІРАХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНОГО ТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДІВ.....	297
<i>Міронова М.Ю.</i> ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	301
<i>Молчанюк О.В.</i> ЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	306
<i>Моргун Ю.О.</i> АКТУАЛЬНІСТЬ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ШКІЛЬНОЇ МОЛОДІ .....	314
<i>Морохов О.О.</i> ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ ВЧИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ .....	318
<i>Мосейко Ю.В.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕТАЛУРГІВ ЗАСОБАМИ ПРАКТИКО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ .....	323
<i>Наумова І.І.</i> ПОНЯТТЯ “ПРОФІДЕНТИЧНІСТЬ” ЯК СКЛАДОВА СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ .....	330
<i>Некрасова С.М.</i> АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО МОДЕРНІЗАЦІЇ ЦІЛЕВИЗНАЧЕННЯ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ .....	333
<i>Немченко С.Г., Лебідь О.В.</i> РЕФЛЕКСИВНА КУЛЬТУРА ЯК ІНВАРІАНТА ЯКІСНОГО ПРОЯВУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ .....	339
<i>Нікулочкіна О.В.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ.....	344
<i>Нужна Т.В.</i> МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ’ЯЗКИ У ВИКЛАДАННІ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМ УНІВЕРСИТЕТУ ЗА НАПРЯМОМ ПІДГОТОВКИ “ХАРЧОВА ТЕХНОЛОГІЯ ТА ІНЖЕНЕРІЯ” .....	349

<i>Олійник Н.Я.</i> ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДАХ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ: РЕАЛІЇ Й ПЕРСПЕКТИВИ .....	354
<i>Олійникова К.І.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СУЧАСНОГО КИТАЮ .....	361
<i>Оловаренко О.І.</i> ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ .....	367
<i>Орел-Халік Ю.В.</i> ЕСТЕТИЧНИЙ СМАК ЯК МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНА ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПРАВООХОРОНЦЯ.....	371
<i>Осадченко І.І.</i> ОСОБЛИВОСТІ ДИДАКТИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СИСТЕМІ “ВИКЛАДАЧ↔СТУДЕНТ” У КОНТЕКСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ .....	376
<i>Островська Н.Д.</i> ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ АГРАРІВ З ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН .....	386
<i>Отрошко Т.В.</i> ІНФОРМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА ФУНКЦІЯ В ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ.....	390
<i>Павленко В.О.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРЕДУМОВ ФІЗИЧНОГО САМОВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	397
<i>Павленко Л.В.</i> ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ ПРИ ВИКЛАДАННІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ ВНЗ.....	401
<i>Папуча В.М.</i> ЕВОЛЮЦІЯ ВИЗНАЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ .....	406
<i>Перепльотчиков Д.О.</i> СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЮСШ .....	411
<i>Пішун С.Г.</i> СУТНІСТЬ КАТЕГОРІЇ ДОЗВІЛЛЯ В ТЕОРЕТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ .....	420
<i>Пономарьов В.О.</i> КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТРЕНЕРА З АТЛЕТИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ.....	426
<i>Приходченко К.І., Охріменко В.В.</i> ПРОБЛЕМНЕ ПОЛЕ ОНТОГЕНЕЗУ СПІЛКУВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНОГО ЯВИЩА У ТВОРЧОМУ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ .....	431
<i>Сущенко А.В.</i> ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ ГУМАНІСТИЧНО СПРЯМОВАНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	439



*Черепєхіна О.А.*

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ “ПРАКТИКУМ ІЗ ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ” ЗА КМС З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ .....	444
---	-----

*Шпак І.О.*

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ .....	452
АНОТАЦІЇ .....	459
АННОТАЦИИ .....	474
ANNOTATION .....	491

## СИСТЕМА ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТА ДЕЯКІ ФАКТОРИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ЇЇ ФУНКЦІОНУВАННЯ

Пошук шляхів до найефективнішої системи освіти пов'язаний з індивідуалізацією процесу підготовки фахівців. Саме він відкриває Україні потрібний для вищої освіти шлях до змін, які ніби “послаблюють” надмірно заформалізовану систему навчання.

Традиційно у ВНЗ існує три форми навчання: очна, заочна й вечірня. Про сильні і слабкі сторони двох останніх написано немало, проте існує досить велика група студентів, які хочуть здобути повноцінну освіту на очному відділенні, але не мають нагоди регулярно відвідувати заняття у ВНЗ з цілого ряду причин (заняття трудовою діяльністю, спортом, наукою тощо). Природно, що такі студенти щодо навчання перебувають у більш скрутних умовах. На це впливає не тільки фактор часу, який вони можуть відвести на щоденні заняття, а й проблема обмежених можливостей контактів з навчальним закладом, товаришами по навчанню, спілкування з вузівськими викладачами, можливостей користуватися послугами бібліотеки тощо. Тому індивідуалізоване навчання треба надавати цілеспрямованим студентам із сильним характером, з яскраво вираженим бажанням і здібностями до навчання.

Якщо таким студентам ми не можемо забезпечити ідентичних умов, які мають у своєму розпорядженні студенти стаціонару, то компенсувати їх можна тільки шляхом створення нової системи навчання, пошуку рішень організаційного характеру й відповідного дидактичного забезпечення.

**Мета статті** – проаналізувати стан системи індивідуалізованого навчання студентів та виявити фактори, що впливають на ефективність її функціонування.

Аналіз джерел і результати власних досліджень переконали нас у тому, що цілісної системи індивідуалізованого навчання студентів не існує, розроблено лише окремі її елементи [1–8 та ін.].

Необхідність розробки системи індивідуалізованого навчання зумовлена, перш за все, економічними причинами. Реалії сучасного життя такі, що близько 60% студентів ВНЗ України навчається на комерційній основі. Проте, за нашими даними, лише 44,2% батьків можуть оплачувати навчання в повному обсязі, 27,3% – частково, а 28,5% опитаних студентів вказали, що їм самим доводиться заробляти гроші для оплати навчання у ВНЗ. Отже, більшість студентів українських ВНЗ, у тому числі ті, які вчаться на держбюджетній основі, потребують додаткового заробітку. Складається Українська парадоксальна ситуація, коли, з одного боку, велика частина студентів вимушена шукати додатковий заробіток для оплати навчання, з іншого – відсутня система, при якій можна успішно поєднувати навчання у ВНЗ і трудову діяльність.

Іншою досить численною групою студентів, які потребують індивідуалізованого навчання, є спортсмени високого класу, члени збірних команд України, учасники і призери чемпіонатів Європи, світу, Олімпійських ігор тощо,

специфіка навчання яких пов'язана з тривалими перервами в заняттях (перебування на зборах і змаганнях за межами ВНЗ).

Студенти, які активно займаються науково-дослідною роботою; які дглядають малолітніх дітей, котрі мають значні відхилення в стані здоров'я тощо, також становлять чималу групу людей, які потребують індивідуалізованого навчання.

Вихід зі становища, що склалося, багато ВНЗ вбачає в наданні таким студентам індивідуального графіка навчання. Проведене нами дослідження (опитано понад 500 студентів різних факультетів) виявило досить численні групи студентів очного відділення, які використовують для навчання індивідуальний графік (табл. 1).

Таблиця 1

**Групи студентів, які використовують індивідуальний графік навчання, і якість їх навчання, %**

Види діяльності	Від загальної к-сті студентів	Бал навчання		
		5	4	3
Трудова	12,5	26,8	59,1	14,1
Спортивна	11,4	23,6	64,0	12,4
Науково-дослідна	3,5	93,5	6,5	–
Інші	2,5	20,5	70,9	8,6

Водночас далеко не кожен, хто хоче навчатися за індивідуальним графіком, дістає таку можливість. Так, за нашими даними, до 50% опитаних студентів, особливо старших курсів, хотіли б поєднувати навчання з іншими видами діяльності. Основною перешкодою масового використання індивідуального графіка навчання, на думку керівництва факультетів (деканів, заступників деканів, завідувачів кафедр), є недостатня розробленість системи індивідуалізованого навчання студентів, її слабе дидактичне забезпечення.

Вивчаючи проблему індивідуалізованого навчання майбутніх учителів, ми зіткнулися з таким явищем. Деканати й кафедри, на яких покладено обов'язок розробки індивідуальних графіків і контролю за їх реалізацією, часто ставляться до цієї важливої справи формально: якщо графіки і складаються, то вони, як правило, залишаються тільки на папері і не виконуються; в більшості випадків керівництво факультетів обмежується видачею студентам дозволу на вільне відвідування занять, складання заліків і іспитів, не створюючи належних умов для роботи ні студентам, ні викладачам.

Проте така форма навчання передбачає проведення навчальних занять (лекцій, семінарів, практичних занять тощо) індивідуально з кожним студентом (або з невеликими групами студентів). Як це не парадоксально, але така робота навіть не включалася до навчального навантаження викладачів і не оплачувалася. Цілком природно, що ставлення багатьох викладачів до цієї роботи досить "прохолодне". Проведені нами дослідження показали, що до 50% опитаних викладачів у роботі з такими студентами обмежуються видачею списку необхідної літератури, консультаціями з предмета й контролем знань. Близько третини викладачів зустрічаються з ними тільки на заліках і іспитах, лише 20% викладачів у своїх відповідях вказали, що працюють із

студентами, переведеними на індивідуальний графік навчання, з повною віддачею сил. Цілком закономірно, що такий стан справ негативно впливає на якість їх навчання (табл. 1). Виняток становлять лише студенти, що активно займаються науково-дослідною діяльністю, для яких всі “незручності” індивідуального графіка навчання багато в чому компенсуються характером ставлення до навчання, сформованістю необхідних особистісних якостей і навичок самостійної пізнавальної діяльності.

Отже, теоретичний аналіз і проведені нами дослідження підтверджують, що розробка системи індивідуалізованого навчання є актуальною проблемою, вирішення якої дає змогу студентам, котрі поєднують навчання з іншими видами діяльності, успішно навчатися у ВНЗ і здобути повноцінну освіту.

Система індивідуалізованого навчання, яку пропонуємо ми, є складною динамічною структурою, яка має системоутворювальні етапи та функціональні зв'язки, заснована на системі мотиваційно-цільового управління, що повною мірою відповідатиме вимогам якісної підготовки вчителя, оскільки дає змогу охопити всі компоненти структури навчальної діяльності студента: мотив → дія → результат; чітко сформулювати ієрархію цілей навчання й за допомогою програм виконання й управління успішно їх вирішити.

Водночас проведений нами системний аналіз виявив цілий ряд факторів, що перешкоджають розробці ефективної системи індивідуалізованого навчання. Їх існування дасть студентам змогу успішно поєднувати навчання в педагогічному ВНЗ з іншими видами діяльності, а саме: слабка довузівська підготовка студентів; недостатня сформованість навичок вузівської навчальної роботи та раціонального планування життєдіяльності; відсутність постійного контролю за освоєнням навчального матеріалу; брак підручників і навчально-методичних посібників, більшою мірою адаптованих для самостійного навчання студентів тощо.

Виявлені фактори й досвід студентів дали змогу визначити поле проблем, сформулювати на його основі всю сукупність цілей, упорядкувати їх у вигляді дерева цілей з його логічними ярусами “хочу – можу – роблю – одержую” під кінцевий результат (табл. 2):

- формувати психологічну готовність до оволодіння професією вчителя (мотиви досягнення): “прагнення стати висококваліфікованим фахівцем”, “вчитися на добре й відмінно”, “здобути якісну освіту” тощо (хочу);

- забезпечити технологічну готовність студентів до навчання у ВНЗ (можу): “освоїти ефективні прийоми навчальної роботи”, “планувати свою життєдіяльність” тощо;

- реалізувати свої психологічні й технологічні можливості в оволодінні знаннями (роблю): “самостійно організувати свою пізнавальну діяльність”, “здійснювати самоконтроль і контроль знань” тощо;

- кінцевим результатом праці (одержую) є досягнення генеральної мети.

Для реалізації кожної мети було розроблено програму виконання, яка будувалася на основі багаторівневого планування вирішення педагогічних проблем і є нормою-зразком (оптимальний варіант) побудови навчального процесу, що дає студентам змогу успішно освоювати професію вчителя за системою індивідуалізованого навчання. Програма управління організовує, контролює й реалізує діяльність, яка спрямована на здійснення програми виконання.



Система індивідуалізованого навчання в структурному плані складається з трьох взаємопов'язаних етапів: підготовчого – спрямованого на формування готовності студентів до навчання за цією системою; базового – покликаного забезпечити психологічну (через мотиви досягнення) і технологічну готовність студентів здобувати якісну професійну підготовку, поєднуючи навчання у ВНЗ з іншими видами діяльності; пошуково-творчого – спрямованого на вдосконалення системи набутих студентами знань, умінь і навичок у нових ситуаціях через навчально-дослідницьку й науково-дослідну діяльність.

В основу розробленої нами системи індивідуалізованого навчання на додаток до загальнодидактичних було встановлено такі специфічні принципи, що визначають ефективність функціонування системи:

1. Принцип вивчення теоретичного матеріалу укрупненими блоками (модулями) в рамках опорних сигналів з метою викладу його в більш короткі терміни.

2. Принцип інтенсифікації навчання, що передбачає високий темп навчання й найсуворішу економію часу. Тільки попереднє самостійне опрацювання лекційного матеріалу й використання опорних сигналів у вигляді схем, таблиць, малюнків, графіків тощо, які легко запам'ятовуються, дає змогу вивчати навчальний матеріал укрупненими блоками, збільшуючи при цьому темп навчання та значно економлячи час студентів, що дуже важливо при реалізації четвертого принципу.

3. Принцип ефективної взаємодії навчання у ВНЗ з іншими видами діяльності. Наявність досить великого прошарку студентів, які суміщають навчання у ВНЗ з активними заняттями спортом, наукою, бізнесом тощо, спричиняє створення для їх успішного навчання певних передумов, таких як: стійкий інтерес до майбутньої професії; позитивна мотивація навчання; сформованість необхідних умінь і навичок навчальної роботи; цілеспрямованість; наполегливість; дисциплінованість тощо. Лише за наявності цих якостей студенти зможуть успішно оволодіти професією вчителя за системою індивідуалізованого навчання.

4. Принцип безконфліктної ситуації й доброзичливого ставлення викладачів до кожного студента в процесі навчання. Індивідуалізоване навчання передбачає досить тісний контакт між викладачами і студентами. Від того, як складаються ці відносини, багато в чому залежить якість навчання.

5. Принцип об'єктивного контролю й рейтингового оцінювання знань. Найважливішою складовою навчального процесу студентів, які навчаються за індивідуалізованою системою, є самоконтроль і безперервний контроль знань, який стимулює систематичну самостійну роботу студентів, підвищує дисципліну навчальної праці й дає змогу одержувати об'єктивну оцінку знань.

Водночас кількісна оцінка знань (рейтинг), яка формується за результатами всіх етапів контролю, значно активізує пізнавальний процес і дає можливість студентам, набравши певну суму балів протягом семестру, курсу, одержувати заліки й іспити “автоматом”.

6. Принцип ефективного засвоєння знань за допомогою підручників і навчально-методичних посібників керівного, інтегрального типу. Розгляд психолого-педагогічних особливостей засвоєння знань показує, що побудова оптимального процесу навчання неможлива без створення умов для організації

керованої й самокерованої самостійної діяльності студентів. Однією з таких умов є створення та використання підручників і навчально-методичних посібників керівного й інтегрального типу, які повинні містити як інформативну частину, так і апарат управління пізнавальною діяльністю студентів, спрямовану на реалізацію навчальних цілей.

7. Принцип особистісного підходу передбачає індивідуальне врахування якостей особистості кожного студента, його потенціалу, здібностей, інтересів, можливостей для активізації пізнавальної діяльності.

**Висновки.** У багатьох ВНЗ України є досить велика група студентів, які потребують індивідуалізованого навчання. Це висококваліфіковані спортсмени, студенти що активно займаються трудовою й науково-дослідною діяльністю; сімейні студенти, які мають малолітніх дітей тощо. Проте цілісної системи індивідуалізованого навчання таких студентів ми не знайшли, а існуючі її фрагменти (наприклад, індивідуальний графік навчання) не вирішують проблем якісної підготовки фахівців у ВНЗ.

Система індивідуалізованого навчання з її вертикальними й горизонтальними складовими дає можливість не тільки відпрацювати систему взаємодії між різними структурними компонентами навчально-виховного комплексу (ВНЗ, факультету, кафедри, студента тощо), а й, використовуючи в процесі навчання студентів сучасні форми, методи та технології, успішно освоювати навчальний матеріал.

Навчання за індивідуалізованою системою може бути успішним лише в тому разі, якщо, по-перше, студент має досить високий рівень шкільної загальноосвітньої підготовки, володіє навичками навчальної роботи у ВНЗ, орієнтований на професію вчителя тощо; по-друге, в процесі безпосереднього навчання у ВНЗ може побудувати дерево цілей з його логікою і ярусами (хочу-можу-роблю-отримую); розробити програму виконання та управління для досягнення поставлених цілей, використовуючи при цьому сучасні методи й технології навчання, необхідну навчально-методичну літературу, більшою мірою адаптовану для самостійної роботи, тощо.

### **Література**

1. Абрамова Л.Г. Индивидуальный подход как средство коррекции учебно-познавательной деятельности студентов (на примере курса высшей математики) : дис... канд. пед. наук / Л.Г. Абрамова. – Л., 1988. – 18 с.
2. Бударный А.А. Индивидуальный подход в обучении / А.А. Бударный // Советская педагогика. – 1965. – № 7. – С. 34–42.
3. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А.А. Кирсанов. – Казань : Из-во Казанского университета, 1982. – 224 с.
4. Минзов А.С. Концепция индивидуального обучения в телекоммуникационной компьютерной образовательной среде / А.С. Минзов // Дистанционное образование. – 1998. – № 3. – С. 19–22.
5. Рубанский Е.С. Актуальные проблемы индивидуализации обучения / Е.С. Рубанский // Материалы научного симпозиума. – Тарту, 1970. – С. 11.
6. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 189 с.
7. Фетискин Н.П. Психологическое обоснование индивидуальных различий в двигательной активности студентов / Н.П. Фетискин // Физическая культура в организации учебного труда студентов педагогического института. – М. : Изд-во МГПИ, 1979. – С. 38–42.

8. Щукина Р.Г. Индивидуализация обучения студентов младших курсов в условиях адаптивной системы обучения (на материале английского языка и высшей математики) : автореф. дис... канд. пед. наук. / Р.Г. Щукина. – М., 1988. – 19 с.

АЛЕКСАНДРОВА О.Ф.

## ГУМАНІСТИЧНІ ПЕДАГОГІЧНІ ЦІННОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Незважаючи на численні дослідження в галузі виховання, проблема формування гуманістичних цінностей у молоді залишається невирішеною. Світова криза та стагнація вітчизняної економіки дають змогу побачити ті недоліки, які мають місце в сучасному суспільстві, зокрема відчуті дефіцит гуманізму. Ми мусимо визнати, що людство досягло успіху в багатьох сферах, окрім розвитку власної душі. Сучасна вища освіта може похвалитися скоріше науковими досягненнями майбутніх спеціалістів, ніж досягненнями у сфері виховання молодого покоління.

Однією з причин такого стану справ дослідники називають ігнорування важливості виховання у вищих школах, необізнаність самих викладачів вищої школи не стільки з проблемою гуманізації освіти взагалі, скільки із самими гуманістичними цінностями як з предметом, а отже, з проблемою формування таких гуманістичних цінностей у майбутніх педагогів. Невирішеність проблеми формування гуманістичних цінностей, а також необізнаність викладачів вищої школи щодо самих гуманістичних цінностей спонукала нас до написання цієї статті.

**Мета статті** – висвітлити різні підходи до класифікації гуманістичних педагогічних цінностей та визначення поняття “гуманістичні педагогічні цінності” в педагогічній теорії виховання.

Значний внесок у розробку проблем гуманістичних цінностей особистості зробили відомі філософи ХІХ–ХХ ст.: М. Бердяєв, Е. Дюркгейм, М. Лоський, Г. Ріккерт, В. Соловйов, П. Флоренський, П. Юркевич та ін. Такі вчені, як Г. Балл, І. Бех, О. Білоусова, О. Вишневський, К. Гавриловець, О. Столяренко, В. Сухомлинський, В. Плавич, досліджували цінності особистості, прирівнюючи їх до ідеалу особистості. Дослідження гуманістичних цінностей як форми суспільної самосвідомості особистості та найважливішого компонента її духовного світу, способу духовно-практичного освоєння дійсності в сучасній філософії здійснили С. Анісімов, В. Іванов, М. Каган, О. Киричук, І. Кон. На основі праць та досліджень С. Анісімова Л. Буєвої, І. Зязюна, М. Кагана визначено категоріальний апарат теорії цінностей, який включає поняття: “цінність”, “ціннісне”, “ціннісне ставлення”, “ціннісна орієнтація”, “ціннісна позиція”, “ціннісна норма”. Аналіз формування гуманістичних цінностей, вікових закономірностей розвитку ціннісних орієнтацій представлено в працях психологів Л. Виготського, К. Платонова, С. Рубінштейна.

Гуманістичні цінності педагога – це критерій його ставлення до світу, учнів, інших людей; категорія, яка відображає сутність педагогічної професії, її розвиток. Сутність педагогічної діяльності полягає у встановленні стійкого діалогу між педагогом та учнем у процесі спільної діяльності на суб’єкт-суб’єктній основі. За умови дотримання такої педагогічної основи встанов-



люється саме міжособистісний, а не рольовий контакт. Наслідком такого контакту є встановлення стійкого діалогу, який дає можливість більшого впливу, сприйнятливості під час процесу спілкування [3].

До педагогічних цінностей належать: людина, її життя, фізичне та психічне здоров'я (така цінність у викладача виявляється в любові до того, хто навчається, в поважному ставленні до нього, в прагненні зробити його центром життя і служіння); цінності знання, що означає систематичне поповнення та вдосконалення професійних знань як необхідної умови професійного зростання взагалі; ціннісно-мотиваційна настанова на розвиток творчого потенціалу, можливостей (прагнення до самореалізації та саморозвитку є цінністю особистісного зростання); цінності-ставлення (ставлення педагога до себе як до суб'єкта діяльності, "Я-концепція", динаміка розвитку почуття гідності, честі) [10]. Сукупність педагогічних цінностей як норм, що регламентують професійно-педагогічну діяльність учителів, характеризує цілісний характер. Така сукупність педагогічних цінностей існує як пізнавально-дієва система, що визначає взаємозв'язок сформованих у суспільстві міркувань стосовно проблем професійної освіти та професійно-педагогічної діяльності вчителів вищої школи.

Педагогічні цінності є об'єктивними, тому що складаються в процесі історичного розвитку суспільства, освіти і стверджуються в педагогічній науці у вигляді ідей, концепцій, теорій. У ході підготовки та під час здійснення педагогічної діяльності викладач опановує педагогічні цінності, які відображаються та перетворюються в його свідомості, тобто суб'єктивуються. Рівень суб'єктивності цінностей – це міра трансформації та реалізації ідеально-ціннісного в реальному житті, водночас він є показником особистісно-професійної розвиненості вчителя, його педагогічної культури [1].

У процесі розвитку умов соціально-педагогічної діяльності змінюються потреби суспільства, навчальних закладів та особистості. Переосмислюються також і педагогічні цінності. Так, у демократичному суспільстві набуває підтримки та поширюється проблемно-розвивальне, інноваційне навчання. Особлива увага приділяється гуманістично зорієнтованим технологіям, які значною мірою вдосконалюють навчально-виховний процес. До найбільш відомих гуманістично зорієнтованих технологій належать: особистісно зорієнтовані технології "педагогіки співробітництва" Ш.О. Амонашвілі, Є.М. Ільїна; технології комунікативного навчання Є.І. Пассова; технології інтенсивного навчання В.Ф. Шаталова; технології оптимізації навчання Ю.К. Бабанського; технології перспективно-випереджального навчання з використанням опорних схем при коментованому управлінні С.М. Лисенкової, диференційованого навчання С.П. Логачевської, індивідуалізація навчання І. Унт, В.Д. Шадрікова, адаптивна А.С. Границької, колективного, кооперативного, групового навчання В.К. Дьяченка, О.Г. Ривіна, комп'ютерного навчання І.П. Підласого, інформаційні (нові інформаційні) технології (відеокomp'ютерна технологія О.М. Мансурова і М.О. Мансурова). До технологій природовідповідного спрямування належать технологія саморозвитку дитини М. Монтесорі, природовідповідне виховання грамотності О.М. Кушнір; технології загального розвитку особистості Л. Занкова, розвитку засобів розумових дій Д. Елько-

ніна, В. Давидова, саморозвивального навчання Г.К. Селевко, розвитку творчих якостей особистості І.П. Волкова, всебічного розвитку особистості – школа-комплекс М.П. Щетиніна, особистісно орієнтоване розвивальне навчання І.С. Якиманської, ейдетична технологія розвитку пам'яті, уяви О. Авдієвської. Враховуючи природовідповідність гуманістично зорієнтованих технологій, можна стверджувати, що їхнє впровадження в навчально-виховний процес сприятиме гармонійному розвитку цілісної особистості. Цілісний і гармонійний розвиток особистості невід'ємно пов'язаний з розвитком духовних цінностей, стрижень яких становлять гуманістичні цінності [7; 8; 11].

Гуманістичні цінності як позитивне діяльнісно активне ставлення до людини виявляється в постійному дотриманні гуманістичних принципів, а також альтруїстичному характері почуттів та переживань. Воно закріплюється у відповідних вчинках, діях, поведінці людей, у протидії жорстокості, злу, несправедливості, критичному ставленні до своїх чеснот та недоліків, що стає основою самовдосконалення. Сутність духовного вдосконалення особистості полягає в засвоєнні гуманістичних цінностей. Сфера гуманістичних цінностей охоплює різні сторони життя, але формування таких цінностей неможливо без урахування головного чинника в життєдіяльності людини – її професійної діяльності. Отже, головним питанням стає визначення сенсу, цілей, намірів, прагнень, заради яких здійснюється професійна діяльність. Цілі та наміри духовно зрілої особистості, якими вона керується у своїй діяльності, виконують функцію вищого критерію для орієнтації в світі, своєрідної опори для особистісного самовизначення. Особистість активно використовує їх для розв'язання питань людського існування та діяльності, смисложиттєвих проблем. Вчинки людини виконують не лише перетворювальну функцію щодо навколишнього світу, але також здійснюють певні інтеграційні процеси у психічній сфері. Мета, якої людина прагне досягти у своїй діяльності, та її поведінка, перш ніж реалізуватися, співвідносяться із системою духовних цінностей людини. У результаті такого співвідношення визначається ціннісне ставлення до іншої людини та середовища. Ціннісні ставлення до матеріальних предметів або абстрактних явищ – це переживання їхньої бажаності чи небажаності для людини. У такій психологічній формі духовні цінності суспільства стають суб'єктивними надбаннями особистості. Переживання бажаності трансформується в зацікавлено-дійове ставлення, що забезпечує спонукально-регулятивну функцію духовних цінностей. Якщо серцевину духовних цінностей становлять такі гуманістичні цінності, як добро, розуміння, толерантність, то саме вони можуть стати засобами перетворення дійсності. Усвідомлення людиною духовних цінностей вимагає від неї складної внутрішньої роботи, пов'язаної з когнітивно-емоційним оцінюванням свого життя. Важливим у цьому процесі є ступінь узагальненості того змісту, який визначає ту чи іншу духовну цінність.

Гуманістичні педагогічні цінності виступають як відносно стійки орієнтири, з якими вчителі співвідносять своє життя та педагогічну діяльність. Суб'єктивне сприйняття й засвоєння вчителем загальнолюдських та педагогічних цінностей визначається його особистісними якостями, спрямованістю професійної діяльності, професійно-педагогічною самосвідомістю та особис-

тісною педагогічною системою; відображає його внутрішній світ. Ступінь засвоєння особистістю педагогічних цінностей залежить від активності педагогічної свідомості, тому що визначення цінності тієї чи іншої педагогічної ідеї відбувається в процесі оцінювання. Критерієм оцінювання є узагальнений образ, що сформувався на основі психолого-педагогічних знань, підсумків власної діяльності та її порівняння з діяльністю інших. Образи індивідуальної педагогічної свідомості можуть не збігатися з уявленнями про цілі, зміст, суб'єкт та об'єкт педагогічної діяльності, визнаними у суспільстві або професійній групі, тобто уявленнями про те, що забезпечує педагогічну компетентність та доцільність педагогічної діяльності [1].

Поєднання та опанування педагогічних і загальнолюдських цінностей (добро, краса, справедливість, обов'язок, рівноправність, сумління) дає підґрунтя для розробки змісту педагогічної освіти на основі любові до людини та віри в її здібності. Дослідженню та класифікації педагогічних цінностей присвячені праці С.Г. Вершловського і Дж. Хазарда [2], І.Ф. Ісаєва [5], Н.Ю. Гузевої [6], Є.Н. Шиянова [11].

Основою для класифікації С.Г. Вершловського і Дж. Хазарда стали цінності задоволення від своєї роботи та самореалізації в професійній діяльності. До її складу входять: цінності, що виявляють професійний статус педагога; цінності, що демонструють ступінь залучення особистості до педагогічної діяльності; цінності, що відображають цілі педагогічної діяльності. Проте така класифікація не відображає всього розмаїття педагогічних цінностей [2].

Класифікація цінностей, за І.Ф. Ісаєвим, розподіляє педагогічні цінності на соціально-педагогічні; професійно-групові; особистісно-педагогічні. Перші відображають характер та зміст тих цінностей, що функціонують у суспільстві, та становлять сукупність ідей, уявлень, норм, правил, традицій, які регламентують педагогічну діяльність у межах суспільства. Професійно-групові цінності – це сукупність ідей, концепцій, норм, що регулюють педагогічну діяльність у межах освітніх закладів та виступають орієнтирами в педагогічній діяльності професійно-педагогічних груп. Особистісно-педагогічні цінності становлять аксіологічне “Я” вчителя, відображають його цілі, мотиви, ідеали, настанови та інші світоглядні характеристики. Всі складові світоглядної характеристики створюють систему професійно-ціннісних орієнтацій [5].

У наведеній класифікації система цінностей представлена досить повно, але до складу класифікації не входить ціннісно-мотиваційна домінанта. Така класифікація педагогічних цінностей демонструє існування та рух цінностей від суспільства до соціальної групи й далі до особистості. У цій класифікації повністю відтворені рівні існування педагогічних цінностей, проте багатогранність цінностей не розкрита повністю.

Існує класифікація Н.Ю. Гузевої, яка пов'язана з проблемою формування професійно значущих орієнтацій майбутніх учителів в умовах педагогічного коледжу. Дослідник визначає три групи педагогічних цінностей:

1. Цінності, що пов'язані з умовами професійної діяльності: незалежність у педагогічній діяльності, спілкуванні, ретельно обміркований педагогічний процес; гуманістичний характер професії; постійне самовдосконалення,

досконале володіння знанням свого предмета, повага та вдячність людей, творчий характер праці.

2. Цінності, що пов'язані з особистісно-мотиваційною сферою вчителя: перспектива професійного зростання, продовження сімейних традицій, відповідність професії здібностям, бажання перебувати в центрі уваги.

3. Цінності, що відображають аспекти керівництва освітньою діяльністю: можливість впливати та змінювати поведінку інших людей; доброзичливість – відносини вчителя та учня; можливість передавати знання й майстерність [6].

Класифікація Є.Н. Шиянова бере за основу матеріальні, духовні, суспільні потреби вчителя, що виступають орієнтирами в його суспільній та професійній діяльності:

– цінності, пов'язані з утвердженням особистості в професійному середовищі: суспільна значущість праці вчителя, авторитет педагогічної професії, визнання найближчим оточенням значущості професії;

– цінності, що задовольняють потреби вчителя в спілкуванні з учнями, співробітниками, відчуття дитячої любові та прихильності; обмін духовними цінностями;

– цінності, що пов'язані з розвитком творчої індивідуальності: можливість розвитку професійно-творчих здібностей; залучення до світової культури, постійне самовдосконалення;

– цінності, що забезпечують самореалізацію: творчий характер вчительської праці, привабливість педагогічної професії;

– цінності, пов'язані із задоволенням прагматичних потреб: гарантована державна служба, утримання, тривалість відпустки [11].

Попри деяку суперечливість, класифікації Н.Ю. Гузевої та Є.Н. Шиянова досить повно відображають багатогранність педагогічних цінностей. Проте вони не дають реального теоретичного підґрунтя для процесу формування ціннісних орієнтацій, на відміну від класифікацій І.Ф. Ісаєва, С.Г. Вершловського та Дж. Хазарда. Незважаючи на численні дослідження в галузі класифікації педагогічних цінностей, треба зауважити, що досконалої класифікації ще не розроблено. У цілому погоджуючись з наведеними класифікаціями, слід зауважити, що в них не визначено гуманістичних педагогічних цінностей, а це можна вважати суттєвим недоліком.

В умовах гуманізації освіти першочерговим завданням стає формування гуманістичних педагогічних цінностей майбутнього вчителя, які становитимуть основу педагогічної діяльності. Необхідними умовами формування таких цінностей можна вважати гуманістичну спрямованість навчально-виховної діяльності, принцип діалогічного спілкування, орієнтацію на гуманістичні цінності як пріоритетні у становленні світогляду майбутнього вчителя.

До компетентності сучасного спеціаліста має входити усвідомлення тих цінностей, які він виховує під час навчально-виховного процесу. Педагог повинен чітко уявляти в найбільш спрощеній формі класифікацію таких цінностей (див. рис.).

Цінності освіти	
Гуманістичні педагогічні цінності	Універсальні базові гуманістично-педагогічні цінності
	Цінності педагогічного спілкування
	Цінності, які визначають педагогічну культуру
Загальнолюдські цінності	
Загальні цінності	Духовні цінності
Соціальні	Суспільні
Групові	Конкретної діяльності (мистецтво, наука, культура, мораль)
Індивідуальні	Особистісні

Рис. Цінності освіти

Цінності освіти можна розглядати як гуманістичні педагогічні, підґрунтям яких є загальнолюдські цінності. До універсальних базових належать антропоцентризм, самопізнання, розвиток інтелекту, здібностей, моральний вплив знань, творчість та вільна поведінка особистості. Цінності педагогічного спілкування – це емпатія, конгруентність, рефлексія, емоційна стабільність, доброзичливість. Цінності педагогічної культури: професійна захопленість, моральність, відповідальність. Загальнолюдські цінності в широкому значенні є загальними, національними – це віра, правда, краса, любов, творення добра, воля, повага, здоров'я, патріотизм. У свою чергу, основою загальнолюдських цінностей є загальні та духовні цінності людства. Загальні цінності (працелюбність, чесність, щирість, шляхетність) складаються із соціальних, групових, індивідуальних. Соціальні цінності відображають цінність відносин різних соціальних груп, що виникають під час спілкування, діяльності в певному суспільстві. Групові – це корпоративні цінності, а цінності індивідуальності належать до індивідуальних. Духовні цінності – виступають людського духу, зафіксовані в здобутках науки, мистецтва, моралі, культури. Суспільні, цінності конкретної діяльності та особистісні входять до складу духовних. Суспільні відображають загальні інтереси і прагнення громадян (мир, безпека, свобода, рівність). Цінності певного суспільства є показником розвитку економічних, політичних, суспільних, культурних відносин. Цінності конкретної діяльності узагальнюють надбання народу в певній галузі науки, культури, мистецтва, виробництва. Особистісні – це найважливіші та найбільш значущі цінності особистості, якими вона керується у своєму житті та діяльності.

Загальні гуманістичні цінності відображені в гуманістичних педагогічних цінностях, наприклад, гуманістичне ставлення до людей, турбота про них – в антропоцентризмі; гуманістична позиція як перевага інтересів до іншої людини, до вивчення самого себе і тільки потім до засобів та техніки спілкування – у компетентності спілкування; толерантність – у педагогічному такті, емоційній стабільності; свобода – у вільній поведінці особистості, педагогічній творчості; альтруїстичний характер почуттів та переживань – у доброзичливості, товариськості. Необхідно зазначити, що гуманістичні цінності – це, перш за все, позитивне активно-діяльнісне ставлення до людини, тому людяність виявляється та закріплюється в протидії жорстокості, несправедливості, критичному ставленні до своїх чеснот. В гуманістичних педагогічних цінностях протидія жорстокості та несправедливості виявляється в моральності, моральному впливі знань, а критичне ставлення до своїх чеснот – у само-

вдосконаленні, розвитку інтелекту, педагогічній рефлексії. Втіленням віри є педагогічний оптимізм, віра в учня, його здібності, успішність навчання. У професійному спілкуванні така значуща гуманістична цінність, як рівність, відображена в рівноправних партнерських відносинах.

Узагальнюючи наведені класифікації, можна зробити висновок про те, що гуманістичні педагогічні цінності складаються з особистісних цінностей, в основу яких покладено принципи гуманізму – ставлення до людини як до найвищої цінності (гуманність, моральність, доброта, толерантність, доброзичливість, гнучкість поведінки, свобода особистості), цінності професійної діяльності (професійна компетентність, педагогічна ерудиція, педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічна рефлексія, педагогічний оптимізм), цінності педагогічного спілкування (виховні позиції розуміння, визнання та прийняття особистості учня, віра в його здібності, духовний потенціал, педагогічний такт, емпатія).

**Висновки.** Успішна реалізація завдання з формування гуманістичних педагогічних цінностей у майбутніх учителів вимагає здійснення таких умов:

1) гуманізації та гуманітаризації освітнього середовища вищого навчального закладу. Сутність гуманітарної природи освіти полягає в радикальному оновленні атмосфери та основ педагогічного процесу у вищому навчальному закладі, гуманітаризації не тільки “технічних” дисциплін, але й тих, що традиційно вважаються “гуманітарними”;

2) реалізації особистісно орієнтованого підходу в освітньому процесі. Гуманістична, особистісна орієнтація професійної підготовки передбачає зосередження головної уваги на ціннісно-мотиваційній домінанті особистості, яка визначає її професійну спрямованість. Ціннісно-сміслові орієнтири професійної діяльності стають найважливішими у визначенні цілей професійної освіти;

3) формування гуманістично спрямованої аксіологічної структури особистості, тобто системи цінностей, стає першочерговим завданням у професійному навчанні. Тому головний вплив навчально-виховної діяльності має бути зосередженим на особистості майбутнього спеціаліста, його духовності, рівні культури, інтелектуальному розвитку, формуванні гуманістичних цінностей, що визначатимуть не тільки особистісні, але й професійні характеристики. Особистість учителя в контексті особистісно орієнтованого підходу виступає як яскрава творча індивідуальність, що реалізує власний світогляд у спілкуванні. Поєднання найкращих рис особистості з професійною досконалістю – тривалий процес творчого самовдосконалення особистості, початок якого – гуманістично зорієнтований навчально-виховний процес.

### **Література**

1. Богатырева М.Р. Социальные ценности как основа профессионально-педагогической деятельности / М.Р. Богатырева // Вестник Башкирского университета. – 2006. – № 2. – С. 122–124.
2. Вершловский С.Г. Особенности социально-профессиональных ориентаций учителя / С.Г. Вершловский // Развитие социально-профессиональной активности учителей на разных этапах деятельности : сб. науч. тр. – М. : Изд-во АПНСССР, 1990. – С. 5–24.
3. Григорьева-Голубева В.А. Становление гуманистических ценностей педагога (В аспекте языковой личности) : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В.А. Григорьева-Голубева. – СПб., 2002. – 493 с.

4. Данилова Г.С. Проблема гуманістичного становлення особистості педагога в сучасних умовах / Г.С. Данилова // Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості : зб. наук. пр. – К. : ВіРа Інсайт, 2001. – Кн. II. – 336 с.
5. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессиональной педагогической культуры преподавателей высшей школы / И.Ф. Исаев. – М. : Белгород, 1993. – 219 с.
6. Катричева Т.Ю. Проблема классификации педагогических ценностей / Т.Ю. Катричева // Успехи современного естествознания. – 2004. – № 7. – С. 119.
7. Клепко С.Ф. Цінності буття і цінності освіти в контексті глобалізації / С.Ф. Клепко // Ціннісні парадигми освіти. – Х. : Основа, 2004. – 128 с.
8. Лейчук А.О. Формування ціннісних основ гуманістичної позиції майбутніх педагогів / А.О. Лейчук // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – К. ; Житомир : Волинь, 2003. – Кн. 2. – 368 с.
9. Манузина Е.Б. Развитие системы ценностных ориентаций у будущих педагогов / Е.Б. Манузина // Макарьевские чтения : материалы междунар. конф. (21–22 нояб. 2004 г.) : в 5 т. / отв. ред. В.Г. Бабин. – Горно-Алтайск : Горно-Алтайс. гос. ун-т., 2006. – Т. 5. – 347 с.
10. Макарьевские чтения : материалы пятой международной конференции (21–22 ноября 2006 г.) / отв. ред. В.Г. Бабин. – Горно-Алтайск : РИО ГАТУ, 2006. – 347 с.
11. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : підруч. для студ. ВНЗ / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К. : Каравела, 2008. – 351 с.
12. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1971. – 244 с.
13. Шиянов Е.И. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы / Е.И. Шиянов. – Москва ; Ставрополь, 1991. – 252 с.

АМЕЛІНА С.М.

## **ФОРМУВАННЯ МОВНО-МОВЛЕННЕВОГО КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-АГРАРІЇВ**

Актуальність досягнення високого рівня мовно-мовленнєвої культури зумовлена тим, що сучасні молоді фахівці мають не лише володіти певними професійними знаннями та навичками, але й вміти чітко, правильно і грамотно висловлювати свої думки, спілкуватися з різними людьми в різних професійних ситуаціях.

**Мета статті** – розглянути формування мовно-мовленнєвого компонента культури професійного спілкування у студентів аграрних ВНЗ.

На жаль, доводиться констатувати, що випускники сільських шкіл відзначаються наявністю в їх мовленнєвому досвіді володіння та активного використання “суржиком” – того варіанта розмовної мови, що склався в умовах взаємовпливу та взаємопроникнення української й російської мов та є характерним для населення, яке мешкає в південно-східній частині України. Звичність говоріння “суржиком” у повсякденному спілкуванні – у родині, з друзями і знайомими – призвела до того, що він почав проникати й у навчальне спілкування, адже студенти вважали це природним і мали намір використовувати його у професійному спілкуванні.

Крім того, для мовлення студентів аграрних ВНЗ характерна наявність великої кількості “русизмів” і кальок з російської мови. Їхнє спілкування, як усне, так і писемне, засмічене такою лексикою. Це ускладнює слухання й розу-

міння висловлених ними думок. Так, часто зустрічаються такі слова й вирази: согласно наказу (замість: згідно з наказом), виключення з правил (вийняток з правил), справка (довідка), заключення договору (укладання договору), командировка (відрядження) тощо. Для подолання цих мовленнєвих труднощів було використано низку спеціально складених вправ, деякі з них наведено нижче.

Мовно-мовленнєвий компонент культури професійного спілкування майбутніх аграріїв, який формується, насамперед, на заняттях з мовних дисциплін, передбачає:

- володіння культурно-мовленнєвими нормами рідної мови;
- уміння грамотно та правильно обирати мовні засоби залежно від завдань професійного спілкування;
- усвідомлення стильових особливостей усної й писемної професійно орієнтованої комунікації;
- володіння поведінковими уміннями в різних ситуаціях професійного спілкування;
- володіння уміннями й навичками публічних виступів.

Вплив на рівень розвитку мовно-мовленнєвого компонента культури професійного спілкування з метою його підвищення ми здійснювали за допомогою системи завдань, розроблених для використання на заняттях з таких дисциплін, як: “Ділова українська мова”, “Українська мова за професійним спрямуванням”. Підібрані завдання були спрямовані на:

- збагачення словника (включаючи фразеологізми, професіоналізми, штампи офіційно-ділового стилю мовлення);
- засвоєння граматичних структур та практичне їх використання;
- коригування фонетичних похибок (зокрема, диференціація українського й російського варіантів вимови схожих лексичних одиниць);
- адекватність використання мовних засобів;
- стильову відповідність висловлювання;
- чітке структурування монологічного та діалогічного говоріння;
- побудову логічної послідовності висловлювання;
- засвоєння мовленнєвих засобів аргументування власної позиції;
- оволодіння нормами мовленнєвого етикету.

Студентам ми пропонували, наприклад, такі завдання.

**Завдання 1.** Знайдіть українські еквіваленти вказаних словосполучень.

Работать сверхурочно, ежегодный отчёт, проводить переговоры, заключать контракт, сообщать немедленно, срочно перезвонить, поставить в известность, в девять часов, согласно заявлению, обязательно учитывать, изучать язык.

**Завдання 2.** Поясніть відмінності між прикметниками наведених нижче пар.

Економний – економічний;

добрий – добродійний;

молодий – молодіжний;

освічений – досвідчений;

системний – систематичний.

**Завдання 3.** Закінчіть речення.

Я охоче спілкуюсь з однолітками, тому що...

Мені іноді важко висловити свою думку через те, що...



Мене уважно слухають, коли я...

Найчастіше ми з друзями розмовляємо про...

Я вважаю за краще промовчати, коли...

**Завдання 4.** Напишіть твір на тему “Моя перша виробнича практика”.

**Завдання 5.** Підготуйте розповідь на тему “Мій досвід професійного спілкування”.

Майбутнім фахівцям, які прагнуть мати високий рівень розвитку мовно-мовленнєвого компонента культури професійного спілкування, необхідно прищепити відчуття стилю для того, щоб вони могли адекватно використовувати мовленнєві засоби відповідно до ситуації спілкування.

Так, коли мова йде про ситуації повсякденного спілкування, то говорять про розмовний стиль. Для нього характерні неповні речення, емоційно забарвлена лексика, вставні слова. Це наближає співрозмовників один до одного, спрощує розуміння, допомагає підтриманню постійної уваги партнерів.

Офіційно-діловий стиль використовують у ситуаціях ділового й професійного спілкування. Він відзначається наявністю певних мовних штампів і професіоналізмів, нейтральним забарвленням лексики, застосуванням засобів аргументації. У цьому разі забезпечується вирішення певних професійних питань і проблем.

Публіцистичний стиль спілкування – це стиль дискусій і диспутів на теми суспільно-політичного життя. Для того, щоб переконати інших у цінності власної ідеї, слід показати небайдужість до висловлення своєї думки. Отже, потрібно використовувати емоційно забарвлену лексику, вигуки, повтори, риторичні запитання, мовленнєві засоби аргументування.

У навчальному спілкуванні часто застосовують науковий стиль – на лекціях, семінарах, диспутах і дискусіях при обговоренні наукових проблем. Під кутом зору мовно-мовленнєвої культури доречним є використання відповідної наукової і професійної термінології, повних речень, складних граматичних конструкцій.

На заняттях з ділової української мови й української мови професійного спрямування ми пропонували студентам завдання, метою яких було вивчення різних стилів спілкування, тренування побудови професійного спілкування з урахуванням їх стильового забарвлення. Наприклад:

**Завдання.** Вкажіть, для якого стилю спілкування характерні і для якого зовсім неприйнятні такі мовні засоби:

Вигуки, риторичні запитання, розмовна лексика, неповні речення, термінологічні слова й вирази, слова іншомовного походження, повні речення, офіційні штампи, складні речення, епітети, вставні слова, фразеологізми, діалектизми, емоційно забарвлені слова, окремі репліки, повтори, кальки, складні граматичні конструкції, багатозначні слова, прямиї порядок слів.

Студентам було запропоновано складати в процесі занять і самостійної роботи термінологічний словник з власного фаху, що дасть змогу суттєво розширити словниковий запас майбутніх аграріїв і стати опорою у професійному спілкуванні. При складанні термінологічного словника студенти використовували тлумачні словники, довідники, відповідні Інтернет-сторінки, наукові статті у фахових журналах тощо. Слід зазначити, що складання терміноло-

гічного словника, до якого входять слова і словосполучення-терміни, скорочення, одиниці вимірювання тощо, не тільки сприяло поповненню лексичного запасу, а й розвивало в майбутніх аграріїв навички та вміння самовдосконалення.

На заняттях з української мови професійного спрямування ми доповнювали навчальний матеріал комплексом завдань, які за змістом були пов'язані зі знаннями про культуру професійного спілкування, а за практичною орієнтованістю – сприяли реалізації цих знань у стандартних і нестандартних ситуаціях з метою розвитку комунікативних умінь.

**Завдання 1.** Виберіть із будь-якого термінологічного словника три багатозначних терміни, які належать до Вашої фахової сфери. Поясніть їх вживання в ситуаціях професійного спілкування.

**Завдання 2.** Оберіть тему Ваших навчально-професійних інтересів. Складіть коротке (не більше ніж 5–6 речень) обґрунтування цієї теми. Запропоновані обґрунтування тем обговоріть у групі, оцініть їх лексичну, граматичну і змістово-професійну адекватність.

**Завдання 3.** Проаналізуйте наведені нижче ситуації й визначте, який вид слухання буде найбільш доцільним. Поясніть свій вибір.

Ви на лекції із дисципліни фахового спрямування.

Ви берете участь у семінарі, де проводиться дискусія.

Ви присутні на захисті реферату Вашого одногрупника.

**Завдання 4.** Вам необхідно показати опоненту, що Ви його слухаєте й розумієте. Доповніть запропонований список фраз для кожного із наведених нижче випадків:

Ви не зрозуміли питання Вашого опонента, тому треба звернутися до нього за уточненням (Вибачте, я Вас не зовсім зрозумів. Будь ласка, повторіть Ваше запитання).

Ви хочете переконатися, що правильно сприйняли висловлену співрозмовником думку (Якщо я Вас правильно зрозумів, то...; Те, що Ви сказали, означає ...).

Ви не погоджуєтесь з позицією опонента (Дозвольте з вами не погодитись. Ви не врахували такий аспект...).

Ви маєте за мету висловити власну думку (Хотілось би зазначити, що...; Я вважаю, що...).

**Завдання 5.** Розгляньте алгоритм висловлювання, яке містить тезу. Побудуйте власне висловлювання на запропоновану тему, використовуючи цей алгоритм (див. рис.).



Рис. Алгоритм побудови висловлювання

Студенти засвоювали також, що аргументація – це не просто ознайомлення співрозмовника з власною позицією, а намагання переконати його в її перевагах, спонукати до її прийняття, хоча б часткового. Позиція чи думка, яка аргументується, мала бути добре обміркованою. Дуже уважно треба було поставитись до вибору засобів аргументації. Вибір аргументів на користь чи на захист певної ідеї мав бути спрямований на усунення сумнівів, що виникають у співрозмовника (додаткові пояснення, уточнення інформації, звернення до розгляду нових аспектів проблеми, переконливі відповіді на запитання опонента). Аргументація є вдалою, якщо використано зрозумілі для опонента приклади, застосовано посилання на його власну позицію, порівняння, за умови швидкої орієнтації при цьому на реакцію партнера.

Велику увагу ми приділяли мовному й мовленнєвому аспектам аргументації. Студенти усвідомлювали, що автор навіть найкращої ідеї не зуміє переконати свого опонента, якщо не зможе дібрати зрозумілі для нього слова, якщо тон його звернення не буде доречним у ситуації і стосовно конкретного співрозмовника. Нечіткість вимови, плутанина в лексичних засобах, невідповідність стильового забарвлення мають наслідком повну приреченість до невдачі. Аргументуючи свою позицію, слід було прислухатись і до аргументів опонента, знаходити в них раціональне зерно, адже обидва партнери були налаштовані на співпрацю й зацікавлені у вирішенні проблеми.

Для того, щоб аргументація була вдалою, ми допомагали майбутнім фахівцям навчитись: протистояти групі, яка має іншу точку зору; переконувати опонента; пояснювати та уточнювати власну думку; обстоювати свою ідею; коректно й тактовно висловлювати сумніви; бути об'єктивним; адекватно реагувати на аргументи опонента; досягати згоди під час співпраці в ході професійного спілкування.

Орієнтуючи студентів на подолання труднощів, ми акцентували їхню увагу також на тому, що:

- різні види мовленнєвої діяльності пов'язані між собою;
- успішність у їх використанні значною мірою залежить від рівня володіння комунікативними вміннями та їх інтегрованого застосування.

Тому для впливу саме на розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь було застосовано спеціально підібрані завдання з ділового українського мовлення й української мови професійного спрямування, які сприяли оволодінню мовленнєвим етикетом, формували адекватність і правильність висловлювання, збагачували словниковий запас [1; 2; 3; 4; 5].

**Висновки.** Шкільна мовна підготовка абітурієнтів – випускників сільських шкіл – не відповідає вимогам ВНЗ. З іншого боку, серед труднощів у формуванні культури професійного спілкування в аграрних ВНЗ, виявлених нами, були й такі, що ставали на заваді формування саме мовно-мовленнєвого компонента (засміченість мовлення студентів як вихідців із села русизмами, просторічними словами та виразами, негативний досвід спілкування в родині “суржигом” тощо). Отримані дані орієнтують нас на подальше вдосконалення мовленнєвої культури майбутніх фахівців-аграріїв.

### Література

1. Глущик С.В. Сучасні ділові папери / С.В. Глущик, О.В. Дияк, С.В. Шевчук. – К. : А.С.К., 2004. – 400 с.
2. Зубков М.Г. Сучасне українське ділове мовлення / М.Г. Зубков – Х. : Торсинг, 2001. – 384 с.
3. Пазяк О.М. Українська мова і культура мовлення / О.М. Пазяк, Г.Г. Кисіль. – К. : Вища школа, 1995. – 239 с.
4. Палатна О.М. Чи вміємо ми спілкуватись? / О.М. Палатна // Рідна школа. – 1998. – № 4. – С. 13.
5. Пентиліук М.І. Культура мови і стилістика / М.І. Пентиліук. – К. : Вежа, 1994. – 240 с.

АШИТОК Н.І.

## ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КАРТИНИ СВІТУ У ТВОРАХ М. ГОГОЛЯ: ПРОБЛЕМА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Майбутнє українського суспільства суттєво залежить від оптимізації виховного потенціалу сучасної освіти. Одним з напрямів цього процесу є використання шедеврів світової культури, до яких по праву належать твори М. Гоголя. Про виховання засобами шедеврів світової культури писали чимало, а представники одного з напрямів вітчизняної й зарубіжної педагогіки – соціального, репрезентованого педагогікою ноосфери, нового мислення (П. Тейяр де Шорден, А. Леруа-Луран та В. Вернадський) – розглядали шедеври світової культури як один з основних засобів реалізації гуманістичного виховання у процесі формування загальнолюдського на основі національного. Не менше писали про твори М. Гоголя та їх виховний вплив на виховання дітей і молоді (цим займались В. Белінський, В. Ахрамєєв, В. Єрмілов, С. Машинський, Ф. Прийма, Г. Поспєлов, Є. Смірнова-Чикіна, М. Храпченко та ін.). Сам М. Гоголь вважав обов'язком письменника справляти виховний вплив на сучасників. Він відзначав, що справжній художник, який працює над своїм твором і дорожить ним, повинен працювати не марно: потрібно, щоб створене ним у творі життя зробило крок уперед, щоб він, осягнувши сучасність, став врівень із століттям і вмів повернути йому за навчання себе навчанням його [3, с. 508]. Не втрачає виховний потенціал спадщина видатного письменника й сьогодні, хоча про це останнім часом пишуть менше. Між тим потреба в засобах формування моральних якостей у свідомості підростаючого покоління особливо актуальна в період докорінних економічних, політичних і соціальних змін у незалежній Україні.

**Мета статті** – розкрити виховний потенціал картини світу у творах М. Гоголя, актуальність цих творів для нашого часу.

Чим пояснюється актуальність картини світу в безсмертних творах М. Гоголя для нашого часу, адже авторська картина світу являє собою зумовлену авторським задумом певну реалізацію індивідуальної концептуальної картини світу, сучасної для автора, варіантом концептуальної картини світу народу, представником якого є автор як індивід, представником певної часо-просторової реальності? Термін “авторська картина світу” у статті позначає “певний тип реальності, перетворений за законами мистецтва” [7]. Автор-

ська картина світу певною мірою відображає особливості загального та національного сприйняття реальності, що не суперечить маніфестації в ній індивідуальності авторської картини світу, яка є результатом інтенціональної діяльності окремого індивіда – автора. У зв'язку із цим Ю. Лотман зазначає, що, “з одного боку, художня модель світу відображає об'єктивну дійсність у її найбільш загальних категоріях, а з іншого – свідчить про авторське світорозуміння” [4, с. 25]. Авторську картину світу інтерпретують реципієнти. Особливо цікавим, на наш погляд, є сприйняття цієї картини представниками різних історичних епох. Саме тому в цій статті запропоновано дослідження окремих фрагментів у творах М. Гоголя, що маніфестують своєрідність сприйняття світу видатним письменником і типовість зображених реалій для його часу, у контексті сучасної української дійсності та деяких виховних проблем.

У творах М. Гоголя правда життя дістала особливо точне відображення. Письменник був майстром художньої типізації дійсності. Він вважав своїм завданням “не схибити ні в чому проти дійсності, проти часу або епохи”. “...Я ніколи нічого не створював в уяві і не мав цієї властивості, – стверджував М.В. Гоголь. – У мене лише те й виходило добре, що взяте було мною з дійсності, з даних, мені відомих” [3, с. 509].

У творчому задумі, як слушно зауважувала А. Підгорна, автор будує певну картину “уявного” світу, що є не лише продуктом суб'єктивного сприйняття, а зумовлена загальною концептуальною картиною світу певної епохи [5, с. 390]. Саме тому твори М. Гоголя є свого роду історико-літературними джерелами, що містять відомості про певну епоху, для читачів не байдужу. Невже актуальність творів митця пояснюється лише історичною цінністю творів митця? Між тим, читаючи твори М. Гоголя, навіть критичні статті про його творчість, складається враження, що йдеться про наш час. У “Літературній розмові, підслуханій в книжковій лавці”, В. Белінський писав про англійських і французьких політичних діячів свого часу: “Ті самі Чичикови, лише в іншому одязі, у Франції і в Англії вони не скуповують мертвих душ, а підкуповують живі душі на вільних, – як іронічно підкреслював дослідник, – парламентських виборах!.. Парламентський мерзотник більш освічений, ніж який-небудь мерзотник нижнього земського суду; але по суті обидва вони не кращі один за одного” [3, с. 511]. Слідом за В. Белінським М. Чернишевський у “Нарисах гоголівського періоду російської літератури” писав про сучасну йому Англію: “Чичикови там зайняті біржовими й фабричними витівками...”. А на вшануванні пам'яті М. Гоголя у Великому театрі 4 березня 1952 р. англійський письменник Дж. Олдрідж сказав: “Якби Гоголь сьогодні захотів зображати дурнів і божевільних, таких, що живуть у наскрізь брехливому, прогнилому світі, він повинен був би шукати їх за межами своєї країни. Гоголь зумів показати всю мерзенність і ницість тих, хто намагається вершити людські долі і будувати свої розрахунки на прибуткових операціях з мертвими душами. Воістину потрібен талант Гоголя, ніби у всій повноті відобразити весь жах, все безумство, всю трагічність цього становища” [3, с. 511].

Актуальність сучасних інтерпретацій творів М. Гоголя пов'язана з наявністю спільності буття нашого й видатного майстра. Процес інтерпретації має двоєдину основу: осягнення смислу твору та утвердження можливостей інте-

рпретатора. Відомий афоризм: “Твір пропонує, читач вибирає”. Читач не просто вибирає, а й намагається здійснити зіставлення твору із власним світобаченням, зробити частиною своєї картини світу. Виникає проблема суб’єктивного сприйняття твору, присвоєння йому змістів, які первісно твору не могли бути властивими, адже письменника й читача розділяють епохи.

Багато для розуміння проблеми інтерпретаційного потенціалу дають так звані вічні образи, такі як: Ромео, Джульєтта, Дон Кіхот, Дон Жуан, Гамлет, Фауст. Кожне нове звернення до них є й актуалізацією закладеного в них змісту, і розвитком закладених у них художніх ідей. “Вічні” образи маніфестують особливі якості, які позалокальні, хоча, безперечно, кожен з них є типовим для певного часу, є носієм його своєрідності. М. Гоголь запропонував читачам цілу галерею таких образів: Ревізора, Хлестакова, Чичикова, Манилова, Собакевича, Плюшкіна та ін. Особливої актуальності в наш час набуває інтерпретація Чичикова, про якого, зокрема, в “Мертвих душах” написано: “Саме, пронеслись чутки, що він не більше, не менше як мільйонник”. У феодальній Росії багатство вимірювали кількістю кріпаків, а у перехідний від феодального до капіталістичного ладу період у суспільстві з’явився новий вимір багатства – гроші. Мільйон став мірилом чеснот людини. М. Гоголь швидко схопив цей новий вираз і назвав Чичикова *мільйонником*. Чичиков походив з бідної дворянської сім’ї, а тому він був позбавлений головної дворянської бази – маєтку з кріпаками. У ньому немає нічого панського, поміщицького. Це новий герой, представник нової економічної епохи первинного нагромадження капіталу. Багатство було метою Чичикова, і “багатій на пролітних гарних дрогах, на рисаках у багатій збруї справляв на нього враження тим, що багатство дісталось йому завдяки розуму і спритності”: “Адже був конторник, волосся носив у кружок!” – говорив Чичиков. Яким чином досягти мети, було для нього байдуже: хабар комісії, незаконна операція з контрабандистами, спритна банківська операція з “мертвими душами”. Всі ці способи розбагатіти засновані на пристосуванні Чичикова до дійсності, непересічній кмітливості і непохитній силі волі, що особливо наголошувалася М. Гоголем як істотна риса вдачі ділка. Оборудки таких, як Чичиков, йдуть на шкоду дворянській державі, підриваючи її основи. Безліч шляхів до багатства для таких, як він, доводили реальну небезпеку для дворянського класу хижачької діяльності буржуазних діячів, що вправно прикривали маскою люб’язної і ввічливої людини суть своїх вчинків. Сучасники М. Гоголя відзначали типовість Чичикова, масову появу таких людей у суспільстві того часу. В. Белінський писав: “Чичиков не менше, якщо не більше Печоріна – герой нашого часу”. Девіз батька Чичикова – “Бережи і копи копійку” – був програмою суспільного класу, який енергійно змінював сучасну для М. Гоголя країну. Якщо не зважати на окремі історичні реалії, характер оборудок і змінити прізвище, можна з повним правом сказати “Перед нами герой і нашого часу”.

Лише в талановитому тексті закладені можливості для різноманітних інтерпретацій. Тексти творів М. Гоголя мають значний інтерпретаційний потенціал, який визначає здатність його включатися в різні історико-культурні картини світу, бути зрозумілими багатьом поколінням читачів. Говорячи про взаємодію між автором і читачем, слід зауважити, яке велике значення для

розуміння художнього твору має положення О. Потебні про особливості сприйняття тексту реципієнтом. У своїй праці, розвиваючи ідеї В. Гумбольдта, дослідник писав: “Мистецтво є мова митця, і як за допомогою слова не можна передати іншому свою думку, а можна лише пробудити в ньому його власну, так не можна її повідомити й у творі мистецтва; тому зміст цього останнього (коли він вже є завершеним) розвивається не в митцеві, а в тих, хто розуміє” [6, с. 181] і далі: “Той, хто слухає, може значно краще за того, хто говорить, зрозуміти те, що приховано за словом, а читач може значно краще за самого поета осягнути ідею його твору. Сутність, сила такого твору не в тому, що розумів під тим автор, а в тому, як він діє на читача або глядача, значить, у невичерпному, можливному його змісті. Цей зміст, який ми проєкуємо, тобто вкладаємо в самий твір, справді зумовлений його внутрішньою формою, але зовсім не входить у наміри митця, який творить, задовольняючи тимчасові, нерідко вузькі моменти свого особистого життя. Заслуга митця зовсім не в тому мінімумі змісту, який думався йому при створенні, а у певній гнучкості образу, в силі внутрішньої форми збуджувати найрізноманітніший зміст” [6, с. 181–182]. Дослідник відзначав: “Можливість такого узагальнення і поглиблення ідеї, яке можна назвати самостійним життям твору, не лише не є запереченням нероздільності думки і образу, але, навпаки, обумовлене нею” [6, с. 182].

Розв’язання проблем розуміння між людьми – це розв’язання проблем людського буття. Будь-якій художній твір орієнтований на діалог з читачем, що передбачає взаєморозуміння між учасниками спілкування. “Не було жодного класичного жанру, – писав Р. Барт, – жодного класичного тексту, який би не передбачав колективного споживання, що немовби відбувалося в атмосфері спілкування та бесіди” [1, с. 254]. Будь-який текст (а в культурі як текст має бути прочитаний не лише художній чи науковий твір), – це внутрішньо діалогічна система, бо містить як явні, так і домислювані апеляції до певних авторів, спрямована проти поглядів інших, спирається на відомі факти або піддає їх сумніву [1, с. 254]. Слушні думки щодо “внутрішньої діалогічності культури” викладено в працях М. Бахтіна, для якого діалог є корінь і підґрунтя всіх інших визначень людського буття, зверненого до Ти. І цей діалог є лише там, де є “діалог діалогів”, що охоплюється поняттям культури, – нескінченна й незавершувана спіраль мовленнєвих висловлювань [1, с. 256].

Цікавим видається зауваження щодо самостійності життя твору, яке, за О. Потебнею, репрезентує його специфічність як культурного-історичного феномену. Ставши фактором культури, твір починає жити незалежним від автора життям. Це положення не суперечить тому, що твір відображає авторське бачення сучасного для нього світу і в основі твору лежить авторське ставлення до зображеного. Як писав П. Рікер, подальша доля твору виходить за межі завершеного об’єкту його автора. Читач спілкується не безпосередньо з автором, а з твором; і автор не може безпосередньо впливати на читача. Твір являє собою відкриту систему, у якій реалії відображеного світу є імпульсами для роздумів кожного читача. П. Рікер зазначав, що відкритість для багатьох прочитань є діалектичним відповідником семантичної автономії тексту; інтерпретуючи твір, ми з’ясовуємо не те, що хотів сказати автор, а те, що

об'єктивно цей твір говорить, що він промовляє, включаючись у контекст історії й культури [цит. за: 2, с. 14].

Актуалізація шедеврів видатного письменника полягає в можливості осучаснення прочитаного тексту. Наприклад, зображуючи Собакевича, М. Гоголь створив закінчений образ поміщика, гонителя освіти. Собакевич у розмові заявляє, що готовий перевішати всіх лікарів, він проти медицини та її “вигадок” на зразок дієти. М. Гоголь підкреслює типовість Собакевича, уявляючи, як би той повівся на місці високого чиновника міністерства освіти. “Попробуй он (Собакевич. – *Н.А.*) слегка верхушек какой-нибудь науки, даст он знать потом, занявши место повиднее, всем тем, которые в самом деле узнали какую-нибудь науку... Да такое выдумает постановление, что многим придется солоно. Эх, если бы все кулаки!..” Цим вигуком з багатозначною незакінченістю речення завершує М. Гоголь свою думку про Собакевича – діяча культури [див. 8, с. 95]. Осучаснення тексту будується на небезпеці появи некомпетентних та деспотично налаштованих осіб на керівних посадах різних гілок влади.

У текстах творів М. Гоголя закладено можливості для численних різночитань. Будь-яка інтерпретація не може охопити всього багатства можливостей твору, цей процес залежить від культурно-історичного контексту, творчої уяви, культурного та особистісного досвіду, мистецької обізнаності читача. Безперечно, існують межі сприйняття твору. Не можна підміняти авторську картину світу своєю власною, свою оцінку зображеного у творі подавати як авторську й навпаки. Окремі фрагменти тексту не повинні прочитуватись поза загальною картиною світу, історичної реальності, до якої належить зображуване. Наприклад, у тексті “Мертвих душ” є фрагмент “... один из священнодействующих... прислужился нашим приятелям, как некогда Вергилий прислужился Данту...”. Головне у цьому порівнянні з героями “Божественної комедії” Данте не в зіставленні римського поета Вергілія з бридким чиновником цивільної палати, а Чичикова з Данте; зміст порівняння полягає в тому, що чиновник провів їх у кімнату очікування, центр установи. Вергілій вів Данте страшними колами міфічного пекла, а “колезький реєстратор” – колами бюрократичного пекла. Громадська палата цим порівнянням перетворювалася на справжнє пекло, де мучаться люди, громадяни держави [див. : 8, с. 130].

Основне завдання сприйняття художнього твору – його зрозуміти, осягнути і водночас подолати часові і просторові межі між твором та читачем, інтеріоризувати твір, здійснити механізм засвоєння, що ґрунтується на перетворенні зовнішніх, реальних операцій соціальної діяльності у внутрішні, ідеальні. Повнота розуміння твору залежить і від можливостей інтерпретатора, від його уміння побачити закладені в ньому можливості, в певному сенсі використати їх у практичній діяльності.

Реалізація виховного потенціалу невіддільна від проблеми аксіологічного підходу до твору, до розгляду твору у контексті культури. Читач знаходить у творі не лише те, що він очікує. Він знаходить у творі багато нового, несподіваного, такого, що збагачує його досвід, його естетичну культуру, вносить нове у притаманне йому світобачення, робить читача більш досвідченим.

Слід підкреслити, що проблема виховного потенціалу невіддільна від питань психології творчості та сприйняття. Вже йшлося про те, що однією з



умов входження у світ художнього твору є співвіднесення його із власним світом читача. Саме через це співвіднесення і йде його привласнення ціннісних засад, – той процес, завдяки якому відбувається зближення двох світів – авторського і читача. Виховний потенціал не може бути повністю вичерпаним. Одним із моментів, що визначає багатство твору, глибину його виховного потенціалу, є поєднання в ньому конкретно-історичного та загального; національного й загальнолюдського; локального та універсального; реалій повсякденного життя й тих символічних форм, про які писав Е. Кассіер [див.: 2, с. 16]. Питання про цей потенціал невіддільне від проблеми засвоєння загальнолюдських цінностей, універсалій, які відображають вічні екзистенційні проблеми людського життя, для яких не властива вичерпність.

**Висновки.** У чому сила виховного впливу гоголівського таланту? Це не лише видатна здатність митця помітити варту уваги і вміло відобразити це в образній картині світу, а й уміння усвідомити, оцінити побачене, передати оцінене у влучній фразі, щоб запам'яталось на віки і вразило майбутнього читача свіжістю, непересічністю судження, вкрай потрібного й актуального. Проведений аналіз частково з'ясовує виховний потенціал спадщини видатного митця, можливості впливу його творів на формування ціннісних орієнтирів у світі людини, проте потрібні подальші, більш глибокі та докладні дослідження з метою з'ясування шляхів впливу гоголівського генія на виховання молодого покоління в сучасній Україні.

#### Література

1. Гатальська С.М. Філософія культури : підручник / С.М. Гатальська. – К. : Либідь, 2005. – 328 с.
2. Гольберг М. Інтерпретаційний потенціал як герменевтична проблема / М. Гольберг // Наукові записки факультету романо-германської філології. Аста philologica: volumeni. Studia hermeneutica Герменевтика тексту: між істиною і методом / за ред. М. Зимомрі, Я. Лопушанського. Р. Мниха, О. Радченка. – Дрогобич : Коло, 2003. – С. 9–17.
3. История русской литературы XIX века / под ред. проф. Ф.М. Головенченко, проф. С.М. Петровой. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1963. – Т. 1. – 728 с.
4. Лотман Ю.М. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман. – М. : Искусство, 1970. – 383 с.
5. Підгорна А. Авторська модель світу як одна із форм реалізації індивідуальної концептуальної картини світу (на матеріалі творів сестер Бронте) / А. Підгорна // Наукові записки. – Вип. 81(3). – Серія: Філологічні науки (мовознавство) : у 4 ч. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Вінниченка, 2009. – С. 389–391.
6. Потебня А.А. Эстетика и поэтика / А.А. Потебня. – М. : Искусство, 1979. – 614 с.
7. Рогозина И.В. Плюрализм картин мира [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [aoma1.ab.ru:8080/Books/Files/2001-02/34/pap34.htm](http://aoma1.ab.ru:8080/Books/Files/2001-02/34/pap34.htm).
8. Смирнова-Чикина Е.С. Поэма Н.В. Гоголя “Мертвые души”. Комментарии : пособие для учителя / Е.С. Смирнова-Чикина. – Л. : Просвещение, 1974. – 349 с.

## АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ ДО ПРИРОДИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ М. ГРОТА

На сучасному етапі наукового пізнання проблема взаємодії суспільства і природи набуває важливого значення, що зумовлено процесом становлення цивілізаційного виміру багатогранного життя людей. У ХХ ст. людство почало усвідомлювати: посилення впливу на довкілля може стати неконтрольованим і спричинюватиме загрозу людському існуванню. Екологічна криза значною мірою зумовлена аксіологічною кризою як невідповідністю етичних нормативів екологічним вимогам сучасності. Важлива роль у подоланні цієї кризи, на думку наукової спільноти, належить освіті й педагогіці, які формують образ людини в світі культури.

Осмилення педагогічної спадщини зазначеного періоду, який увійшов в історію педагогіки як етап поглиблення ідей національного відродження України, не може залишити поза межами наукового аналізу й інші питання, що не були безпосередньо пов'язані з процесами становлення та боротьби за національну освіту й виховання. Тому з'ясування та визначення концептуальних положень проблеми утвердження екофільної позиції людини є одним з важливих завдань сьогодення.

**Мета статті** – визначити аксіологічні засади формування етичного ставлення школярів до природи, розроблені М. Гротом – представником української педагогічної думки кінця ХІХ – початку ХХ ст.

В історії педагогічної думки України кінець ХІХ – початок ХХ ст. представлено такими яскравими особистостями, справжніми педагогами, як-от: О. Герд, М. Грот, Б. Грінченко, С. Русова, І. Стешенко, М. Сумцов та інші. У їх працях охарактеризовано певні детермінанти нової ціннісної позиції людини щодо природи, засновані на аналізі емоційно-психологічних, когнітивних та праксеологічних особливостей освоєння школярами природної дійсності.

Ці педагоги були прихильниками передової російської революційно-демократичної педагогіки, зокрема, педагогічних поглядів К. Ушинського; своєю діяльністю вони відіграли велику роль у поширенні освіти серед народів національних окраїн Росії; сприяли відкриттю початкових шкіл для дітей простого народу, дбали про розвиток середньої й вищої освіти для молоді; чимало зробили для підготовки національних педагогічних кадрів; створювали алфавіти рідної мови та підручники для учнів і методичні посібники для вчителів; перекладали рідною мовою підручники К. Ушинського.

Саме до них належав Микола Якович Грот (1852–1899), який перше десятиліття самостійного творчого життя провів в Україні, де починалася його освітньо-філософська діяльність як професора Ніжинського історико-філологічного інституту (від 1876 р.), а згодом (упродовж 1883–1886 рр.) – Новоросійського університету в Одесі. Після цього він переїхав до Москви, де працював професором університету, обіймав посаду голови Московського психологічного товариства, був першим редактором журналу “Вопросы философии и психологии”.

Дослідник М. Бойправ наголошував на тому, що в усі періоди життя М. Грот вів громадську роботу, активно займався просвітницькою діяльністю, “намагаючись зробити психологічні й філософські знання доступними для більш широкого загалу людей, брав участь у реформуванні освіти в Росії, а також був блискучим науковцем і педагогом” [3, с. 15].

М. Грот, переконавшись у помилковості використання психологічного методу самоспостереження, поступово відмовився від нього. У праці “Засади експериментальної психології” вчений звернув увагу на те, що “труднощі, з якими стикається експериментальна психологія, полягають у способі описування, передавання, пояснення мого душевного стану іншій особі й правильному тлумаченні нею мого душевного стану” [5, с. 12].

Так, М. Грот звертає увагу на тісний зв'язок психічних явищ і навколишнього середовища. Він зазначає: “Документи, у яких розкриваються факти людського психічного життя, є численними, їх свідчення широко й скрізь розкидані навколо нас, і ми їх майже ще не вивчали, не досліджували... Уся література, усе мистецтво, вся наука, релігія, філософія, всі історичні діяння людей, їх побут, звичаї і закони, твори архітектури, живопису, скульптури, музики й поезії, форми державного й суспільного ладу – все це психічні факти й документи мислення, творчості, почуттів, волі людей, і ми ще не вивчали їх психологічно..., не вміли вивчати..., тобто психологічно експериментувати” [5, с. 35].

М. Грот підкреслював, що світова воля виявляється не тільки в співпереживанні та благоволінні до конкретних істот, а й у самовідданому служінні ідеям – науці, мистецтву, філософії, релігії; вона в кожній діяльності й у кожному діячеві, що мають за свідому мету нескінченне духовне вдосконалення світу, високий рівень моральності.

Як зауважує М. Бойправ, М. Грот визначає розвиток світу “як прогрес, у якому духовна сила постійно переважає над матеріальною; це є космічним законом. Вищим продуктом розвитку світового процесу, до якого прагне прогрес, на думку вченого, є духовна самосвідомість. Кінцевий результат такого розвитку він вбачав не тільки в “активній діяльності свідомості”, а й у залежності її від “вищої волі”, яка спрямовує розвиток тих чи інших подій [3, с. 88].

На думку М. Грота, у кожній людині, крім індивідуального й біологічного суб'єкта, пов'язаного з “тваринним життям”, є суб'єкт загальний, світовий, який підкорюється об'єктивним законам істини й добра, в якому безпосередньо реалізується божественність всесвітнього духу. Отже, він може виходити в інші простори, які тісно взаємодіють між собою. Загальні об'єктивні й індивідуальні суб'єктивні закони переплітаються між собою. Як зауважував Ю. Айхенвальд, “моральні устої життя, за М. Гротом, мають бути закладені в самій людині, а не поза нею, у її вільній волі, яка власне тому й вільна від фізичних умов нашого індивідуального життя, що вона – світовий і творчий початок. Але все живе повинно піднятися над чисто біологічним, повинно бути ідейним і психологічним розквітом життя, а не одним лише проявом матеріальних сил” [1, с. 6].

Вічність існування душі, духу М. Грот намагався пояснити у своїй праці “Поняття про душу й психічну енергію в психології”. В основу теоретичних принципів ученим покладено закон збереження й перетворення енергії, кот-

рий, як вважали певний час, на духовне життя не поширюється, оскільки воно дуже мінливе, своєрідне, зовсім не схоже на матеріальні процеси.

Найбільш глибоко названу роботу й загалом спадщину М. Грота як мислителя схарактеризували його сучасники. Він вказував на важливість думок вченого стосовно того, що в кожній нормальній людині є кількісний баланс психічної енергії. Ця енергія може існувати у вигляді потенційних можливостей або ж у вигляді актуальної потенційної творчої діяльності, може набувати різних форм і розвиватись одна за рахунок іншої. Але загалом для конкретного індивідуума вона є приблизно однією й тією ж сталою величиною. Людина отримує від свого організму й оточення стільки психічної енергії, скільки віддає їм, і віддає стільки, скільки отримує. Разом з організмом і навколишнім середовищем вона утворює психофізіологічну систему, в якій загальна сума психічних і фізичних енергій при всіх можливих перетвореннях їх залишається сталою [7, с. 17].

М. Грот обстоював ідею вічності, сенс якої він вбачав у тому, що психічна енергія людини після смерті тіла може бути перенесена до іншої системи елементів, у якій вона існуватиме вічно, тобто до ефірного середовища, котре є носієм цієї енергії. У Всесвіті відбувається якісний процес її перетворення, що становить основу розвитку, прогресу. Метою останнього, на думку науковця, є "...зростання свідомості й самосвідомості людини, які залежать від перетворення світових енергій з нижчих форм (фізичних) на вищі (психічні) через економію та накопичення" [6, с. 69]. Отже, для М. Грота основний зміст життя людини – це розвиток моральності, удосконалення моральної саморегуляції.

У своїх працях учений навіть намагався зарахувати психологію до ряду природничих наук, оскільки "психологія як наука точна й експериментальна, безперечно, матиме безмежно широкі нові горизонти для своїх досліджень. Якщо відкинути деякі старі прийоми й поняття, вона приєднається до загальної "роботи" природничих наук, тобто до розробки вчення про енергію, про її перетворення та збереження в природі й організмі" [6, с. 72].

М. Грот доводить, що життя людини є взаємодією організму з довкіллям, унаслідок якої внутрішні відносини пристосовуються до зовнішніх, а зовнішні – до внутрішніх. Кожен акт такої взаємодії учений називає "психічним обертом", який може розпочинатись або з середовища, ззовні, або зсередини, з самої свідомості.

М. Грот, розглядаючи співвідношення зовнішнього й внутрішнього досвіду, підкреслював неоднакову роль кожного з них у процесі пізнання. Так, зовнішній досвід лише поверхово виявляє внутрішні сили, що визначають сутність речей і явищ, а розуміння їх приходить лише з внутрішнім досвідом. Через самосвідомість, внутрішній досвід людина дізнається, що таке відчуття, мислення, знання й сам досвід. Тому достовірність знань, що ґрунтуються на зовнішньому досвіді, можна вважати умовною. Вищою формою пізнання є самопізнання. Лише шляхом внутрішнього досвіду можна збагнути суть причинності, якою є воля, що творить те чи інше явище. Суб'єктивними й підвладними пізнанню через внутрішній досвід є простір і час [2].

Але якщо результати, отримані через самосвідомість, люди екстраполюють на Всесвіт, то необхідно довести правомірність такої "процедури". У концепції

М. Грота це стає можливим через постулювання “закону одноманітності природи”, який виводиться на підставі внутрішнього досвіду, але має об’єктивне значення. Його сутність полягає у відповідності між “Я” людини як мікрокосму, в якому відбивається Всесвіт, і Всесвіту як такого, що у великих масштабах відображає людину як одиничне “Я”. Спираючись на ці положення, науковець утверджує дуалізм природи, яка складається з духу й матерії. Проте цей дуалізм постає в новій формі – як “монодуалізм”. За посиланням В. Гомонної, М. Грот писав: “Цей дуалізм водночас є монодуалізмом, як можна зробити висновок із загального поняття сили, що об’єднує поняття духу й матерії. Але об’єднує дуальні начала природи не лише внутрішня сила. Вищим чинником, що єднає пасивну матерію й активний дух, є Абсолют, Бог як початок і джерело всього, що існує, що є душею Всесвіту. З ідеєю Бога лише і може бути пов’язана ідея розумності та загальної доцільності всього суцього, справжній смисл добра і зла, віра в прекрасне, в ідеали справедливості” [4, с. 321–324].

В останні роки життя вчений зацікавився питаннями моральної рефлексії та етики, про що свідчать його статті “Основи морального обов’язку” (1892), “Моральні ідеали нашого часу” (1893), “Устої морального життя” (1895), у яких наявна спроба критики тогочасних принципів моралі.

Аналізуючи спадщину М. Грота, варто звернути увагу на те, що науковець був також творцем оригінальної теорії емоційно-морального розвитку людини. Заслуговує на увагу його думка про те, що “всі моральні устої поведінки, запропоновані релігією, філософією, позитивною наукою – любов до Бога, ближнього, віра в правду й удосконалення, надія, прагнення до щастя, ідея морального обов’язку тощо, – всі є фактами духовного життя суб’єкта, його стану, що формують особливості нашого внутрішнього “Я” [5, с. 21].

Наукові праці М. Грота містять положення, які залишаються актуальними й сьогодні. Вчений розширив сферу своєї діяльності “від суб’єкт-об’єктного аналізу” до виходу в систему “людина-світ” [3].

Основою всіх явищ він визнає єдину душу, але в природі бачить дуалізм першооснов, які перебувають у постійній боротьбі між собою: сила духу й сила матерії.

Поступово змінилися погляди вченого на природу людини. Вони також набули дуалістичної форми. У кожній людині, наголошував науковець, крім індивідуального суб’єкта, якого можна назвати “біологічною істотою”, є суб’єкт загальний, світовий, який підкорюється об’єктивним законам істини й добра, в якому безпосередньо реалізується божественність всесвітнього духу, й тому ми пізнаємо “себе в світі й світ у собі”. Найвищим продуктом світового розуму, на який спрямований прогрес, на думку М. Грота, є духовна самосвідомість.

З часом науковець почав замислюватися над проблемами, які завжди хвилювали людство (життя і смерть, зв’язок організму з космосом, вічність тощо). У своїх працях М. Грот намагався знайти відповіді на такі питання: як зрозуміти, примирити вічні суперечності дійсності – світ духу і світ матерії; чи є людська душа; свобода волі людської душі; моральний світопорядок, моральний обов’язок і любов; простір і час та душевні феномени тощо.

**Висновки.** Вивчення М. Гротом психічних чинників світосприйняття і світорозуміння суттєво доповнило та модернізувало сцієнтистську традицію

вивчення природи, її впливу на життя людини. Його основними світоглядними проблемами були ті, які сприяли “озброєнню” процесу навчання й виховання ідеями, концепціями аксіологічного, морального спрямування. Це стає особливо важливим сьогодні в дискусіях, присвячених проблемам екологічної освіти, в яких постає питання про те, що повинно бути в центрі уваги: “природне середовище” чи “світ природи”? У першому випадку екологічна освіта має спрямовуватися на формування системи уявлень про природу як сукупність природних об’єктів, на суб’єктивне позитивне ставлення до природних об’єктів як унікальних, неповторних, самоцінних, а також на стратегії й технології непрагматичної взаємодії з ними. Саме ця орієнтація в екологічній освіті (на “природу як середовище”) дістала сьогодні визнання й підтримку на міжнародному рівні. Варто зазначити, що останнім часом все більше фахівців розуміють, що без поглиблення й поширення екологічної освіти неможливе комплексне розв’язання екологічної кризи.

Разом з тим сьогодні в орієнтації екологічної освіти в аспекті пріоритету формування тих чи інших підструктур екологічної свідомості спостерігаємо різноманітні тенденції. Перша тенденція характеризується, насамперед, орієнтацією на створення системи екологічних уявлень. Прихильники цього підходу вважають, що саме через екологічну освіту, розширення екологічних знань, формування здатності бачити комплексні проблеми природоохоронної галузі можна уникнути екологічної кризи.

Для другої є характерною, передусім, орієнтація на формування підструктури відносин. Ті, хто дотримується цього підходу, вважають, що без зміни ставлення людей до природи розвиток екологічних проблем є неможливим, адже знання без певного застосування є лише “інтелектуальним балансом”.

Третя тенденція характеризується орієнтацією на розробку стратегій і технологій екологічної освіти. Прихильники цього підходу вважають, що без оволодіння відповідними стратегіями й технологіями взаємодії з природою, без адекватної екологічної культури не можна розв’язати екологічні проблеми через те, що людина буде безпорадною в реалізації своїх знань на практиці.

Саме дослідження різноманітних проблем екологічної освіти наприкінці ХІХ ст. (70–90-ті рр.), зокрема у працях М. Грота, дали змогу визначити методологічні та теоретичні основи екологічної освіти відповідно до можливостей певного віку; сформулювати зміст ознайомлення з природою, який певною мірою сприяє екологічній освіті; довести, що в основі формування екологічної культури лежить розуміння значущих залежностей і зв’язків, наявних у природі, взаємодії живої та неживої природи; з’ясувати, які з форм, методів і засобів екологічної освіти є найбільш ефективними.

У межах планування основних стратегій морально-ціннісного ставлення до природи, які визначаються як техноцентрична, природоцентрична та екоантропоцентрична світоглядні парадигми, видатний педагог М. Грот розумів значення освіченості, національної культурності й обґрунтував необхідність змін у поглядах на природу та людину в природі. Сучасний аналіз його спадщини засвідчив, що висловлені ними ідеї та створені концепти випереджали свій час і є актуальними для сучасної освіти, вони потребують подальшого висвітлення та поширення наукового дискурсу.

## Література

1. Айхенвальд Ю.И. Очерк этических воззрений Н.Я. Грота / Ю.И. Айхенвальд // Вопросы философии и психологии. – М., 1900. – Кн. 1 (51). – С. 61–62.
2. Антология педагогической мысли Украинской ССР / [сост. : Н.П. Калениченко]. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.
3. Бойправ М.Д. М.Я. Грот: психологічні погляди та освітня діяльність : монографія / М.Д. Бойправ – Ніжин : НДПУ імені М. Гоголя, 2002. – 176 с.
4. Гомонная В.В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX–XX ст.) / В.В. Гомонная – Ужгород : Закарпаття, 1992. – 291 с.
5. Грот Н.Я. Основания экспериментальной психологии / Н.Я. Грот // Вопросы философии и психологии. – 1895. – № 30. – С. 56–70.
6. Грот Н.Я. Понятие о душе и психической энергии в психологии / Н.Я. Грот // Вопросы философии и психологии. – 1897. – № 37–39. – С. 11–19.
7. Стешенко І.М. Помічч учителю в справі національного виховання учнів : лист “до Губерніальних і повітових земських управ, міських управ і учительських організацій” / І.М. Стешенко // Київська Земська Газета. – 1917. – 11 грудня. – № 171. – С. 2–8.
8. Сумцов М.Ф. Слобожане: історико-етнографічна розвідка / М.Ф. Сумцов. – Харків : Акта, 2002. – 282 с.

БІЛОСТОЦЬКА О.В.

## КОНТРОЛЬНО-АНАЛІТИЧНИЙ ЕТАП ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З РЕАЛІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ НДРС

У державних нормативних документах, які визначають стратегію розвитку освіти (Закони України “Про освіту” та “Про вищу освіту”, Державна національна програма “Освіта”, Національна доктрина розвитку освіти), вказано на необхідність поєднання навчально-виховної діяльності студентів із науково-дослідною як чинником розвитку особистості майбутнього висококваліфікованого працівника в галузі освіти, здатного до реалізації власного потенціалу, виявлення та впровадження інноваційних технологій навчання, виховання та розвитку дітей, готового до постійного самовдосконалення.

Питання організації науково-дослідної роботи студентів (далі – НДРС) висвітлено у працях Н. Давидюк, В. Голобородько, В. Гнедашова, М. Дудорової, А. Сологуб, Р. Хрустальнової. Науково-дослідну роботу розглядають як засіб формування самостійності (Н. Коваль, В. Степашко); творчої активності (В. Смагін); творчої особистості (О. Павленко, І. Гончарова); творчої самореалізації (Л. Левченко), дослідної позиції (В. Лісовий); професійно-кваліфікаційного зростання (Г. Лоцман); дослідних умінь (В. Бударкевич, А. Карлашук, І. Краснощок, Н. Недодатко, І. Процик, О. Резіна, М. Фалько); дослідних здібностей (В. Андреев, С. Білоус); засобів підвищення знань (Т. Баранова, М. Князян).

Але вплив науково-дослідної роботи на формування особистості майбутнього вчителя, його морально-вольових та професійних якостей, рівень педагогічної та науково-дослідної культури досі залишаються поза увагою науковців.

**Мета статті** – аналіз результатів контрольно-аналітичного етапу експерименту з реалізації виховного потенціалу НДРС.

На контрольно-аналітичному етапі експерименту дослідженням було охоплено 483 студенти і 79 викладачів чотирьох факультетів Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

Контрольно-аналітичний етап експерименту передбачав перевірку основних напрямів реалізації виховного потенціалу науково-дослідної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах, ефективності відбору організаційних форм і методів науково-дослідної роботи майбутніх учителів щодо реалізації її виховного потенціалу; аналіз динаміки реалізації виховного потенціалу наукової роботи.

З цією метою було проведено анкетування, у якому взяло участь 99 студентів I–IV курсів факультету дошкільної освіти та музичного виховання. Для діагностики готовності майбутніх учителів до науково-дослідної роботи нами було використано низку методик: “Вивчення мотивів науково-дослідної роботи студентів” (методика А.А. Реан, В.Я. Якунін), “Готовність студента до науково-дослідної роботи” (методика Т.В. Морозової), “Самооцінка готовності до самоосвітньої діяльності” (методика Л.В. Туріщевої), “Оцінювання професійно-особистісних якостей майбутніх педагогів” (методика К.Б. Віаніс-Трофименко, Г.В. Лісовенко); “Самооцінка якостей особистості” (методика Л.В. Туріщевої); “Діагностика професійної підготовленості до педагогічної діяльності майбутнього вчителя” (методика Т.В. Морозової), “Ваш творчий потенціал” (методика Н.Ф. Вишнякової), “Бар’єри педагогічної діяльності” (методика Л.В. Туріщевої).

Так, з метою діагностування рівня готовності студентів до науково-дослідної роботи ми адаптували до нашого дослідження методика Т.В. Морозової. Проведене опитування показало, що в майбутніх учителів значно підвищився рівень підготовленості до участі у науковій роботі вищого навчального закладу. Якщо до початку експерименту на низькому рівні готовності перебувало 35,4% опитуваних, на середньому – 49,8% і лише 14,8% респондентів мали високий рівень готовності, то після проведення експерименту низький рівень готовності до НДРС виявило лише 14,7% студентів, на середньому залишилися 46,8%, а високого рівня досягли 38,5%. На початку дослідження особливі труднощі, на думку опитуваних, були пов’язані з розробкою діагностичного інструментарію дослідження (38%), залученням до різних форм наукової роботи (39%) та небажанням брати активну участь у дослідній діяльності навчального закладу (43%). Після проведення експерименту ці труднощі залишилися лише у 17% опитуваних. Крім того, значно зросли, на думку студентів, уміння вести наукову дискусію, відстоювати власну точку зору (48%), здатність експериментально перевіряти ідеї та узагальнювати результати власного дослідження (49%).

Для вивчення динаміки розвитку мотивації студентів до участі у науково-дослідній роботі ми використали відповідну методика А.А. Реан, В.Я. Якуніна, адаптовану для нашого експерименту.

Проведений аналіз опитування студентів дав змогу зрозуміти, що до початку експерименту значна кількість студентів вищих педагогічних навчальних закладів (29,7%) мали низький рівень мотивації до участі у НДРС, причому серед мотивів переважала в основному зовнішня позитивна мотивація (прагнення до успішної кар’єри (32,7%), бажання отримати гарний диплом (30,6%), потреба в досягненні соціального престижу (31,5%). Серед мотивів, які студенти вважали не дуже важливими, були прагнення до самоосвіти та бажання вико-



ристовувати у своїй професійній діяльності інноваційні технології та провідний педагогічний досвід (10,6%). Після проведення педагогічного експерименту вже 46,3% студентів перебували на високому рівні розвитку мотивації до самоосвітньої діяльності, крім того, значно зросла роль внутрішньої позитивної мотивації, а саме: 52,6% респондентів визнають можливості для реалізації у науково-дослідній роботі; 52,8% отримують задоволення від процесу та результатів науково-педагогічного дослідження та вважають наукову роботу стрижнем для підвищення власної професійної компетентності. Хоча рівень зовнішньої позитивної мотивації залишився досить високим (46,2%), але було досягнуто переважання внутрішньої позитивної мотивації, яка має змогу реалізовувати виховні можливості науково-дослідної роботи.

З метою вирішення завдань контрольної-аналітичного етапу експерименту було проведено опитування студентів, яке передбачало чотири блоки питань. Так, I блок визначав рівень підготовленості студентів до науково-дослідної роботи. II блок питань було спрямовано на виявлення мотивів участі майбутніх учителів у науково-дослідній роботі. III блок питань передбачав з'ясування значення науково-дослідної роботи для формування особистості майбутнього вчителя: IV блок питань використовувався з метою виявлення виховного потенціалу науково-дослідної роботи.

Результати експерименту засвідчили, що студенти I–IV курсів мають в основному середній та високий рівень готовності до науково-дослідницької роботи. Так, 89,2% опитуваних студентів змогли дати визначення науково-дослідної роботи; 86,8% розкрили етапи проведення педагогічного дослідження; категоріальний апарат вмів визначати 76,3% респондентів; методи наукового дослідження знають 74,7% опитуваних, вміють застосовувати 65,9%.

Найменш обізнані студенти з методами математичної статистики (24,9%). Особливу цікавість студенти виявили до участі у різних формах організації науково-дослідної роботи. В основному респонденти називали серед організаційних форм навчально-дослідної роботи реферати, курсові та дипломні роботи, а серед форм позанавчальної дослідної роботи – участь у наукових гуртках, студентському науковому товаристві, конференції, конкурси та олімпіади.

Під час проходження практики 65,1% студентів може застосовувати елементи наукової роботи; організувати наукову роботу з учнями готові 46,6% опитуваних. Труднощі, які виникають під час наукового пошуку, студенти ранжували таким чином: недостатня теоретична обізнаність (11,7%), відсутній зв'язок між теоретичними дисциплінами та педагогічною практикою (10,3%), недостатня кількість наукових джерел з обраної проблеми (8,9%), невміння критично аналізувати наукову літературу (2,7%).

Систематично займається науково-дослідною роботою 52,1% опитуваних.

Серед провідних мотивів науково-дослідної роботи студенти визначили такі: потребу в спілкуванні та колективній діяльності – 55,7%; усвідомлення творчого характеру педагогічної праці – 47,4%; інтерес до предметів, які викладаються – 43,3%; вплив особистості викладача – 39,6%.

Значна кількість, а саме 92,4% студентів вважали, що науково-дослідна робота має бути наявною у навчально-виховному процесі. На думку опитува-

них, науково-дослідна робота допомагає у становленні себе як майбутнього фахівця (74,1%); більш глибоко засвоїти знання з певного предмета (67,4%); формує дослідні та навчально-інтелектуальні вміння (61,3%); робить навчання більш цікавим (59,7%); допомагає адаптуватися в умовах, що постійно змінюються (59,7%); сприяє більш тісному спілкуванню з викладачем (47,5%). Чимала кількість, а саме 89,1% студентів зазначили, що науково-дослідна робота необхідна у майбутній педагогічній діяльності; 81,2% респондентів зауважили, що вона допомагає у формуванні особистості майбутнього вчителя; 59,4% студентів зазначили, що науково-дослідна робота має виховне значення.

Серед особистісних рис, що були сформовані у студентів у процесі участі в науково-дослідній роботі, опитувані виділили допитливість (74,1%), ініціативність (11,9%), уважність (60,2%), самостійність (49,4%), активність (49,1%), креативність (37,8%), критичність мислення (33,4%), прагнення до постійного самовдосконалення (51,8%), педагогічний такт (28,9%), здатність до рефлексії (16,7%).

Отже, 79,2% студентів мають теоретичну підготовку до науково-дослідної роботи; до практичного використання наукового пошуку здатні тільки 66,1% опитуваних. Позитивна мотивація сформована у 52,1% респондентів, 59,4% респондентів визнає виховний потенціал науково-дослідної роботи.

Для діагностики рівня сформованості особистих якостей майбутніх викладачів у нашому дослідженні було застосовано методикау “Виховний потенціал НДРС”.

За результатами опитування до початку нашого дослідження було виявлено, що значна кількість опитуваних (43%) мають низький рівень сформованості дослідних якостей особистості, особливо це стосується таких якостей, як креативність (63%), ініціативність та наполегливість (43%); серед морально-вольових якостей особливу увагу слід приділити наполегливості (42%), сумлінності (40%) та організованості (39%); у формуванні професійних якостей найбільші труднощі виникли з такими якостями, як професійне педагогічне мислення (43%), здатність до самовдосконалення та саморефлексії (41% відповідно).

Проведене опитування на контрольно-діагностичному етапі експерименту дало змогу визначити, що в майбутніх учителів значно підвищився рівень сформованості усіх особистісних якостей. Так, особливого розвитку під час проведення експерименту здобули такі дослідницькі якості, як систематичність (59%), самостійність (58%) та винахідливість, допитливість і уважність (49%). З погляду морально-вольових якостей спостерігалось значне підвищення рівня сформованості вимогливості до себе (59%), зібраності (51%) та гуманності (49%). Серед професійних якостей у ході дослідження підвищився рівень сформованості професійного інтересу (48%), професійної психологічної позиції (43%) та зацікавленості у справі (45%).

У табл. 1 та на рис. 1 показано динаміку рівня сформованості особистісних якостей майбутніх педагогів до початку та наприкінці експерименту.

Наведені дані показують позитивний вплив науково-дослідної роботи на формування особистісних якостей студентів.

Таблиця 1

## Динаміка сформованості особистісних якостей студентів

Якості	Рівні					
	До експерименту			Після експерименту		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Дослідні	35,4	40,8	23,8	14,1	31,7	54,2
Морально-вольові	29,8	59,6	10,6	12,1	41,6	46,3
Професійні	26,8	54,3	18,9	7,6	39,8	52,6

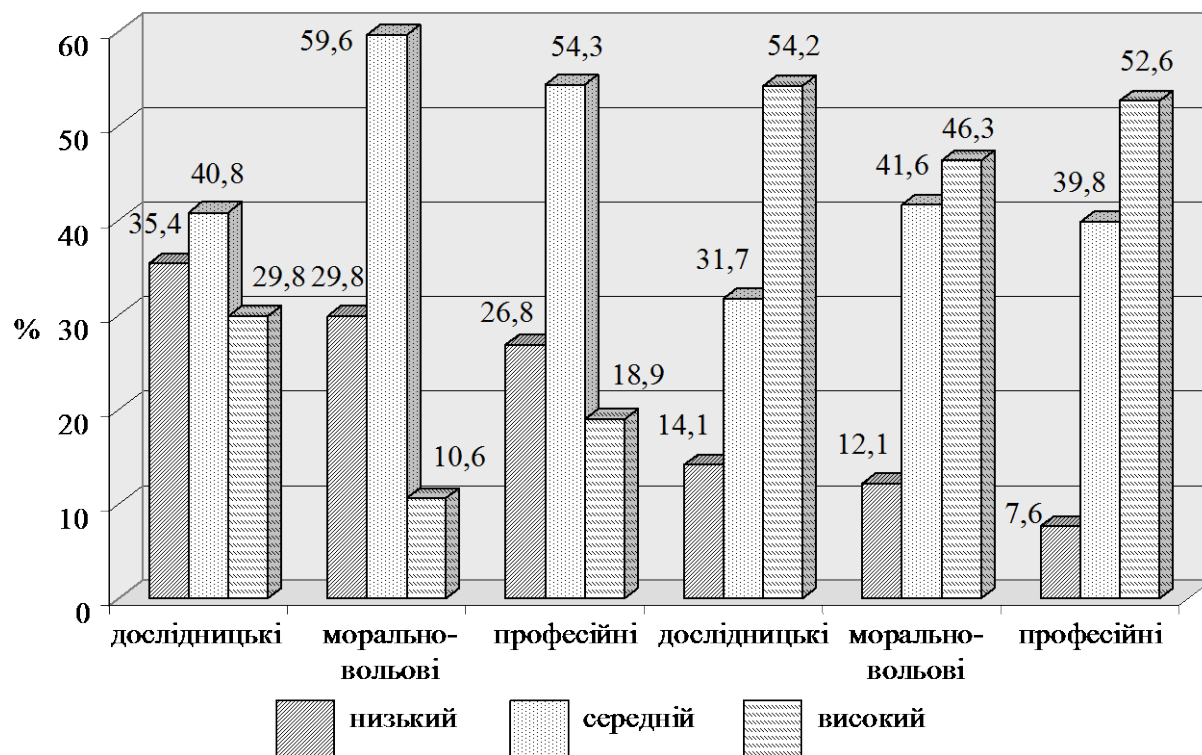


Рис. 1. Особистісні якості

Результати контрольно-діагностичного етапу експерименту (табл. 2 та рис. 2) дають можливість синтезувати рівневі характеристики реалізації виховного потенціалу науково-дослідної роботи майбутніх учителів. За даними констатувального етапу експерименту, вищого рівня готовності досягли 37,5% респондентів, середнього 49,1%, на нижчому рівні було виявлено 11,9,0% майбутніх учителів. Особливо високими виявились такі показники, як ставлення до науково-дослідної роботи.

Таблиця 2

## Динаміка розвитку критеріїв реалізації виховного потенціалу НДРС

Якості	Рівні					
	До експерименту			Після експерименту		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Система знань та умінь	38,1	41,6	20,3	11,7	53,2	35,1
Ставлення до НДРС	32,9	51,6	15,5	9,1	48,7	42,2
Якості	35,4	49,8	14,8	14,7	46,8	38,5

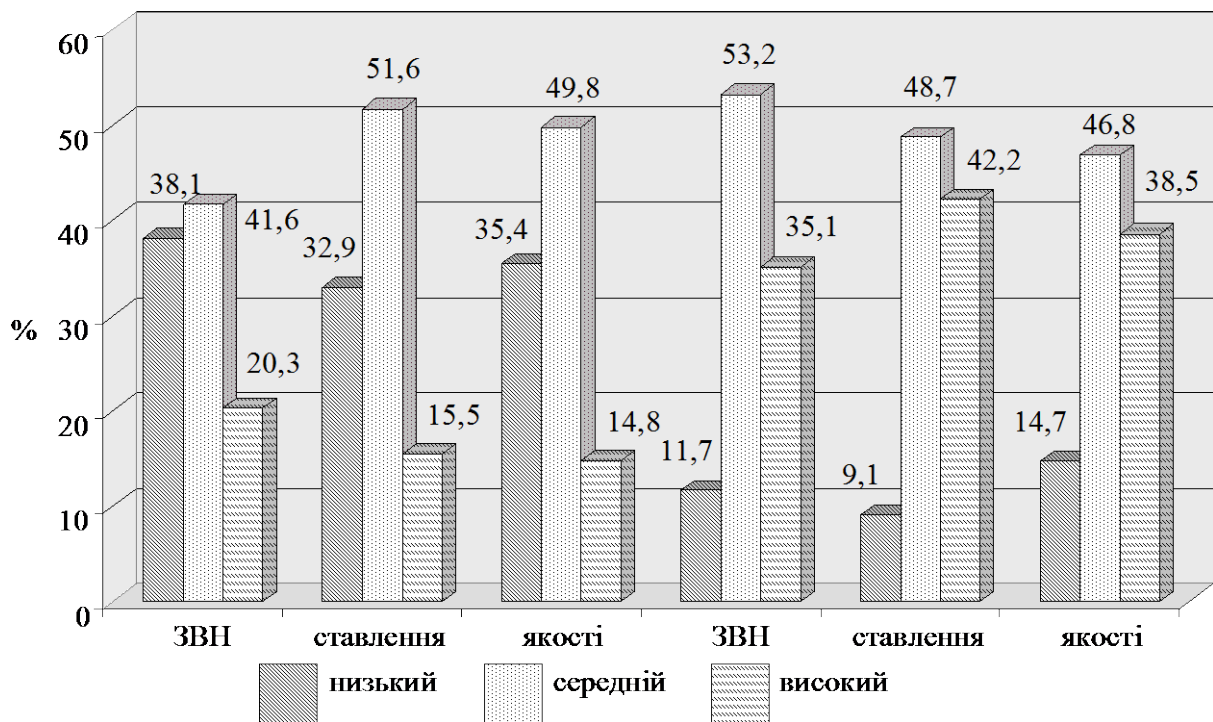


Рис. 2. Динаміка критеріїв реалізації виховного потенціалу НДРС

**Висновки.** Отже, узагальнені результати експериментальної роботи свідчать про ефективність педагогічних умов реалізації виховного потенціалу науково-дослідної роботи майбутнього вчителя. Можна говорити про помітні зміни в рівні готовності майбутніх педагогів: поглиблення та розширення системи знань і вмінь, розвиток активного позитивного ставлення до наукової роботи, формування особистісних якостей: дослідних, морально-вольових та професійних. Студенти стали уважнішими до думок інших людей, толерантнішими. Це підтвердили проведені дискусії, обговорення проблем ціннісного характеру.

Підвищення рівня сформованості системи знань, умінь і особистісних якостей і ставлення до НДРС пояснюється розвитком дослідної спрямованості студентів та їх включенням у різні форми діяльності, що сприяють реалізації виховних можливостей наукової роботи. Подальшого розвитку потребує розробка методичних рекомендацій для викладачів педагогічних ВНЗ із реалізації виховних можливостей НДРС.

#### Література

1. Діагностика успішності учителя / [упоряд. Т.В. Морозова]. – Х. : Ранок, 2007. – 160 с.
2. Довгопол І.І. Професійна компетентність педагога: методика комплексного дослідження / І.І. Довгопол. – Симферополь : НАТА, 2006. – 70 с.
3. Радченко А.Є. Професійна компетентність учителя / А.Є. Радченко. – Х. : Основа, 2006. – 128 с.
4. Туріщева Л.В. Професійний розвиток педагога: психологічний аспект / Л.В. Туріщева. – Х. : Основа, 2006. – 144 с.

## СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: ВИДЫ И НАПРАВЛЕНИЯ

В 2008 г. Министерством образования и науки Украины начат эксперимент по интегрированному обучению студентов с особыми образовательными потребностями в девяти отечественных вузах. К. Левкивский в своем докладе о состоянии интегрированного обучения в вузах отметил, что полноценное обучение инвалидов невозможно без создания специальных условий и организации сопровождения.

Сопровождение обучения студентов с инвалидностью – это система мер, которые должны обеспечить равный доступ к обучению, то есть искоренить или хотя бы минимизировать проблемы студентов с инвалидностью в обучении. Университет должен предложить таким студентам ряд услуг, которыми они могут воспользоваться самостоятельно или с чьей-то помощью, чтобы быть успешными в обучении. Нет единого и завершенного списка мероприятий и услуг, который бы удовлетворял потребности всех студентов независимо от вида инвалидности.

При внедрении системы сопровождения обучения студентов с особыми потребностями вуз должен учитывать психофизические особенности и проблемы обучения людей различных нозологий, их потребности в компенсации сенсорных недостатков, мешающих воспринимать учебный материал; социально-психологические факторы, затрудняющие интеграцию студентов в вузах; потребности в физической реабилитации и др.

Сегодня в данном направлении идет сбор и анализ зарубежного опыта поддержки и сопровождения с целью его дальнейшего использования в украинских вузах. Кроме того, в украинских вузах стали больше внимания уделять поддержке и сопровождению студентов с ограниченными возможностями. Данные факты показывают значимость и необходимость разработки системы сопровождения и поддержки студентов с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

**Цель статьи** – рассмотреть понятие “сопровождение”, виды сопровождения студентов с ограниченными возможностями жизнедеятельности, направления и условия сопровождения.

В литературе термин “сопровождение” различен в зависимости от решаемых задач в социальной педагогике, педагогике, психологии, социальной работе. По мнению ученых (М. Битянов, В. Горянина, В. Мухина, Ю. Слюсарев, Т. Фуряева, Т. Чурекова), под сопровождением следует понимать взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем сопровождаемого.

В своих исследованиях Л. Тюття определяет сопровождение как фактор интеграции людей с особыми потребностями в систему высшего образования. Сопровождение – обязательная составляющая обучения студентов с особыми потребностями в высшем учебном заведении, которая призвана адаптировать учебные технологии к индивидуальным потребностям этой категории студен-

тов путем оказания им дополнительного внимания и поддержки, определенных услуг [5].

С. Литовченко рассматривает сопровождение как вспомогательное, но очень необходимое средство, которое должно существовать не всегда, а лишь там, где возникает определенная проблема; интенсивность и длительность сопровождения должны быть величинами не постоянными, а дифференцированными в соответствии с потребностями.

Т. Гребенюк под сопровождением выделяет ситуацию взаимодействия студента и преподавателя, направленную на преодоление проблем психологического, образовательного и социального планов, которые возникают в процессе адаптации студента к условиям обучения в вузе.

А. Барно, О. Дикова-Фаворская, И. Иванова, Е. Кольченко, А. Никулина, П. Таланчук, Л. Тюптя предлагают семь направлений сопровождения обучения студентов с особыми потребностями в интегрированной образовательной среде [5].

Л. Андреева, Д. Бойков, Е. Войлокова, Ю. Елизарова, В. Кантор, С. Кудрина, Л. Лопатина, Л. Матвеева, Ю. Нефедова, Г. Никулина, Г. Пеннин выделяют реабилитационное сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в сфере профессионального образования [2].

Таким образом, современные ученые уделяют внимание сопровождению, но не существует единого подхода в понимании сущности данного процесса.

Сопровождение начинается с момента обращения человека с особыми потребностями в университет и охватывает процессы подготовки к вступлению, поступления и обучения в вузе и предусматривает поддержание связей с выпускниками. Все перечисленные составляющие системы сопровождения вступают в действие постепенно и могут действовать одновременно, дополняя друг друга.

Обеспечение сопровождения обучения студентов с инвалидностью позволяет им действовать на равных с другими студентами и не является преимуществом по отношению к другим студентам.

Ведущие ученые университета “Украина”: А. Барно, О. Дикова-Фаворская, И. Иванова, Е. Кольченко, А. Никулина, П. Таланчук, Л. Тюптя – выделяют семь направлений сопровождения обучения студентов с особыми потребностями в интегрированной образовательной среде:

- техническое;
- педагогическое;
- психологическое;
- медико-реабилитационное;
- физкультурно-спортивное;
- социальное;
- профессиональная адаптация и реабилитация [5].

Залогом успешного обучения студентов с инвалидностью является специализированное техническое сопровождение обучения, целью которого является обеспечение таких студентов адаптивными и техническими средствами и специальными технологиями обучения. Техническое сопровождение долж-

но компенсировать функциональные ограничения студентов и обеспечить принцип доступности к качественному высшему образованию всем студентам, независимо от вида нозологии и степени тяжести заболевания. На всех этапах технического сопровождения предусматривается индивидуальное (тьюторское) сопровождение студентов с особыми потребностями с целью помощи человеку с инвалидностью в решении индивидуальных проблем освоения учебных дисциплин.

Педагогическое сопровождение обучения предусматривает оптимизацию преподавания учебного материала студентам с инвалидностью в максимально доступной для них форме, внедрение современных педагогических технологий обучения, обеспечение учебно-методическими материалами.

Психологическое сопровождение направлено на выяснение психологических особенностей каждого студента, укрепление и сохранение его психологического здоровья, оказание ему необходимой помощи в адаптации в интегрированную образовательную среду, содействие личностному развитию.

Медико-реабилитационное сопровождение – это комплекс мероприятий, направленных на поддержание, сохранение и восстановление физического здоровья студентов. Его составляющими являются неотложная медицинская помощь, консультативно-профилактическая и реабилитационно-восстановительная поддержка. Осуществляется сопровождение персоналом медицинских кабинетов, специалистами по физической реабилитации [5].

Социальное сопровождение обучения включает мероприятия, направленные на обеспечение социализации студентов с особыми потребностями, в частности их социально-бытовой, социально-культурной и социально-трудовой адаптации. Основной функцией этого блока является преодоление социальной изоляции инвалидов, содействие сохранению и повышению их социального статуса, привлечению во все сферы общественной жизни.

Физкультурно-спортивное сопровождение приобщает студентов к активным занятиям физической культурой и отдельным видам спорта, участию в соревнованиях различного уровня и параолимпийском движении, укрепляет мотивацию к здоровому образу жизни, предусматривает улучшение психофизического состояния студентов и повышение их интеллектуальной работоспособности.

Профессиональная адаптация и реабилитация студентов с особыми потребностями может осуществляться путем предоставления им рабочей специальности в рамках профессиональной подготовки; привлечения к работе в студенческих учебно-научно-производственных подразделениях, студенческом научном обществе, научных кружках; прохождения производственной практики; обучения студентов в центре развития карьеры и предпринимательства; предоставления таким студентам помощи в трудоустройстве [5].

Кроме того, и другие отечественные ученые рассматривают виды и направления сопровождения студентов-инвалидов.

Так, согласно Г. Лактионовой, социальное сопровождение – вид социальной деятельности, являющийся формой социальной поддержки и предусматривающий в течение определенного (иногда довольно длительного) срока предоставление конкретному лицу или семье комплекса правовых, психо-

логических, социально-педагогических, социально-экономических, социально-медицинских, информационных услуг социальным работником, а также, в случае необходимости, совместно с другими специалистами (психологами, педагогами, юристами, медицинскими работниками и т.д.) из различных учреждений и организаций [4].

Согласно ст. 1 Закона Украины “О социальной работе с детьми и молодежью” № 2558-III от 21 июня 2001 г., социальное сопровождение – это вид социальной работы, направленной на осуществление социальной опеки, помощи и патронажа социально незащищенных категорий детей и молодежи с целью преодоления жизненных трудностей, сохранения, повышения их социального статуса.

Под педагогическим сопровождением понимается помощь личности в ее личностном росте, эмпатийное понимание воспитанника как открытое общение (И. Фрумин, В. Слободчиков), особая сфера деятельности по приобщению личности к социальным и нравственным ценностям (А. Мудрик), направление деятельности педагога в самоопределении молодежи и создании условий для продуктивного развития личности (П. Эльканов, С. Чистяков), наконец, “целостный комплекс”, предполагающий модель поддержки, модель помощи, модель педагогического обеспечения (О. Газман, И. Розман, Т. Чередникова).

А. Капская рассматривает педагогическое сопровождение студентов с особыми потребностями как вид педагогической поддержки, предусматривающий комплекс мероприятий, направленных на дифференциацию и индивидуализацию методов воспитания, среди которых вместе с педагогическими методами воспитания (формирования сознания, организации деятельности, стимуляции деятельности, самовоспитания) применяются специальные методы социальной работы (методы социальной диагностики, профилактики, контроля, реабилитации) и специфические например, метод “равный-равному” (способ предоставления и распространения информации путем доверительного общения с ровесниками в пределах организованной и неформальной работы (спонтанное общение) [1].

А. Глузман, В. Щеклодкин выделяют четыре вида сопровождения обучения студентов с ограниченными возможностями в условиях вуза: педагогическое, психологическое, медико-реабилитационное, социальное.

Т. Гребенюк в своем исследовании выделяет пять видов сопровождения: психологическое, педагогическое, социальное, техническое, просветительская поддержка преподавательского состава.

С. Литовченко в своем исследовании также берет за основу семь видов сопровождения, выделенных в университете “Украина”, но в контексте своего исследования детально рассматривает психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями слуха. Сегодня в психолого-педагогической литературе специальная поддержка в виде психолого-педагогического сопровождения рассматривается как вид поддержки, в основе которой лежит сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является общий поиск решения, ведущий к снятию проблемы.

Концепция психолого-педагогического сопровождения лиц с нарушениями развития лишь формируется. На сегодня уже определен комплексный ме-



тод сопровождения, который совмещает диагностику, информационный поиск, планирование, консультирование и первичную помощь в реализации плана, в общих чертах определены функции и направления деятельности служб сопровождения. Впрочем, перед преподавателями вузов стоит сложная задача: адаптировать имеющиеся разработки к потребностям конкретного субъекта вузовского образовательного процесса.

Т. Михайлова рассматривает социально-педагогическое сопровождение студентов с особыми адаптивными возможностями в процессе обучения. В основе социально-педагогического сопровождения лежит прогнозирование возникающих проблем, побуждение студентов с особыми адаптивными возможностями к их осмыслению, определению способов самостоятельного преодоления и реализации их на каждом этапе процесса усвоения учебной дисциплины, овладения профессией, не допуская гиперопеки [5].

Социально-педагогическое сопровождение осуществляется в процессе адаптации и интеграции студентов с особыми адаптивными возможностями, усвоения учебных дисциплин, овладения профессией.

Социально-педагогическое сопровождение характеризуется системностью (имеет определенные компоненты, связи, механизмы функционирования и условия для реализации); непрерывностью и этапностью (осуществляется на протяжении всего периода обучения и зависит от образовательных задач, решаемых в семестре, учебном году); динамичностью и гибкостью (изменяется в зависимости от проявления самоактивности студента с особыми адаптивными возможностями, его интегративности и может усиливаться или снижаться); технологичностью (представляет собой определенную технологию); вариативностью (технология сопровождения зависит от своеобразия студента); результативностью (уровнем развития адаптивности студента, его интегративностью в образовательный процесс, успешности овладения учебными дисциплинами, профессией).

Принципами социально-педагогического сопровождения являются следующие: принцип соответствия социокультурной образовательной среды адаптивным возможностям студента; принцип обеспечения равных возможностей студентам в процессе получения образования; принцип сотрудничества и взаимодействия; принцип непрерывности, системности, комплексности в обеспечении социально-педагогического сопровождения; принцип приоритетности интересов студента в развитии его адаптивности к учебно-воспитательному процессу [3]. Каждый принцип определяет совокупность рекомендаций, которые необходимо учитывать при организации социально-педагогического сопровождения студентов с особыми адаптивными возможностями при обучении в вузе [3].

Модель социально-педагогического сопровождения включает взаимосвязь следующих компонентов: диагностического, проектно-целевого, организационного, содержательного, технологического, мониторингового и результативного.

Технология реализации модели социально-педагогического сопровождения студента с особыми адаптивными возможностями представляет собой целенаправленный, поэтапный процесс, обусловленный знанием индивиду-

альных особенностей студента и его проявлений в процессе обучения, и включает следующие этапы:

- диагностико-прогностический – изучение индивидуальных возможностей и особенностей студента, прогнозирование его перспектив адаптации к учебному процессу и самопроявления в ситуациях развития, обучения (овладения профессией);

- выявление возможных проблем (трудностей), существенно сказывающихся на адаптации и самопроявлении студента в ситуации развития, процессе овладения профессией;

- проектирование перспектив преодоления возможных проблем (трудностей) самим студентом с особыми адаптивными возможностями;

- определение содержания, специфики и способов сопровождения студентов в преодолении возникающих (возникших) проблем (трудностей) в процессе обучения;

- реализация социально-педагогического сопровождения студентов с особыми адаптивными возможностями с учетом их самопроявления и возникающих у них проблем;

- оценка эффективности социально-педагогического сопровождения и определение перспектив дальнейшего повышения его адаптивности.

Социально-педагогическое сопровождение направлено на наиболее целесообразное проявление студентов при решении возникающих проблем в ситуациях учебно-воспитательного процесса, в целом активное самопроявление в процессе становления как специалиста.

Технология реализуется с учетом особенностей этапов обучения, таких как: адаптация и овладение основами обучения в вузе; интеграция в коллектив, накопление опыта социально-адаптированного поведения и учебной деятельности; введение в профессионально-практическую деятельность и накопление практико-ориентированного опыта, этап овладения основами профессиональной деятельности; результативный. Каждый этап имеет свою специфику сопровождения. В зависимости от этапа обучения и принадлежности студента к учебной группе целесообразно включать в сопровождение тьюторов.

Т. Михайлова выделяет условия, обеспечивающие эффективность социально-педагогического сопровождения студентов с особыми адаптивными возможностями при обучении, такие как:

- потенциальные возможности образовательно-воспитательного пространства колледжа для обучения студентов с особыми адаптивными возможностями, включающие адаптивность к социокультурной среде образовательного учреждения, к получению информации и представлению усвоенного знания, коммуникативно-личностную адаптивность;

- системность и динамичность в реализации задач социально-педагогического сопровождения всех студентов с особыми адаптивными возможностями при овладении ими профессией;

- мотивирование проявления студентами самоактивности, самопознания в различных ситуациях развития;

- подготовленность лиц, осуществляющих социально-педагогическое сопровождение для его реализации в студенческой среде;

– взаимодействие различных специалистов, структур колледжа в реализации задач социально-педагогического сопровождения студентов с особыми адаптивными возможностями при обучении;

– недопущение гиперопеки – упор на самопроявление студента с особыми адаптивными возможностями;

– результативность социально-педагогического сопровождения студентов с особыми адаптивными возможностями и их успешность в обучении [3].

Социально-педагогическое сопровождение не подменяет образовательный процесс, оно способствует адаптации студента к образовательному процессу, его интеграции в социокультурную среду образовательного учреждения, успешному овладению профессией.

Л. Андреева, Д. Бойков, Е. Войлокова, Ю. Елизарова, В. Кантор, С. Кудрина, Л. Лопатина, Л. Матвеева, Ю. Нефедова, Г. Никулина, Г. Пеннин выделяют реабилитационное сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в сфере профессионального образования, начиная с этапа довузовской подготовки, в рамках договоров о сотрудничестве с коррекционными школами, до стадии вступительных экзаменов. Так, например, незлышащие абитуриенты сдают вступительные экзамены с помощью сурдопереводчика, слепым абитуриентам разрешено пользоваться рельефно-точечным шрифтом Брайля при выполнении письменных экзаменационных работ, которые впоследствии проверяются специалистом-брайлистом [2].

К мнению данной группы ученых присоединяются П. Романов, Е. Ярская-Смирнова. Кроме того, они считают, что основными содержательными направлениями сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья выступают: психологическое, организационно-педагогическое, просветительское [6].

**Выводы.** Итак, анализ понятия “сопровождение” показал, что его используют наравне или подменяют понятием “поддержка”. В научных работах чаще всего выделяются такие виды сопровождения: социальное, педагогическое, психологическое, техническое. Многообразие видов сопровождения обуславливает создание модели сопровождения студентов с ограниченными возможностями в вузах Украины.

Перспективным направлением в организации системы сопровождения и поддержки студентов-инвалидов должна стать разработка модели работы со студентами данной категории различных нозологий, а также разных форм обучения.

### **Литература**

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А.Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола; заг. ред. А.Й. Капської. – К., 2002. – 164 с.

2. Образование лиц с ограниченными возможностями в контексте программы ЮНЕСКО “Образование для всех”: опыт России: Аналитический обзор / под ред. акад. Г.А. Бордовского. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – С. 69.

3. Михайлова Т.А. Теоретические аспекты реализации социально-педагогического сопровождения с ограниченными возможностями здоровья при интегрированном обучении / Т.А. Михайлова // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 7. – С. 23.

4. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – С. 255.

5. Таланчук П.М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому середовищі / П.М. Таланчук, К.О. Кольченко, Г.Ф. Ныкуліна. – К. : Соцінформ, 2004. – 128 с.

6. Ярская-Смирнова Е. Доступность высшего образования для инвалидов / Е. Ярская-Смирнова // Высшее образование для инвалидов. – Саратов : СГТУ, 2005. – С. 89–99.

БОЧАРОВА О.А.

## ТОРУНЬСЬКА ГІМНАЗІЯ Й АКАДЕМІЧНИЙ ЛІЦЕЙ: МИНУЛЕ ТА СУЧАСНЕ

Експериментальна школа – гімназія і академічний ліцей (ГіЛА) у м. Торунь викликали гострі дебати ще до своєї появи. Це пов'язано з тим, що майбутній навчальний заклад був і залишається специфічним навчальним закладом у шкільній освіті Польщі. ГіЛА було засновано для навчання обдарованої молоді з усієї Польщі. Ініціатором виступив університет ім. Миколи Коперника у м. Торунь, який став послідовником найкращих університетських традицій Вільнюса, бо саме в цьому місті здійснено першу спробу заснування Академічної гімназії при університеті ім. Стефана Баторія проф. Вацлавом Сташевським, організатором та директором державного ліцею ім. Яна і Анджея Снядецьких. Але пройшло багато років, перш ніж у цьому польському містечку, в якому народився Микола Коперник, знайшлися люди, які віддали свої сили та знання відродженню кращих традицій і заснували експериментальну школу. Для того, щоб втілити цю ідею в життя, знадобилися мудрість, бажання, наполегливість і співпраця багатьох людей. Професорсько-викладацький склад університету ім. Миколи Коперника надає школі суттєву допомогу не тільки у сфері навчання, а й у фінансуванні.

“Керівники університету трактують школу як одну із своїх лабораторій [...] Торунська школа відкриває шлях для обдарованої молоді. Про такий осередок освіти мріють такі великі академічні міста Польщі, як Познань, Гданськ, Ольштин. Організація навчального процесу у Торунській школі може слугувати взірцем для багатьох навчальних закладів”.

Чому саме у м. Торунь виникла перша експериментальна школа? З чим пов'язана її історія? Можливо, саме тому, що в цьому місті народився великий учений Микола Коперник, на честь якого названо університет? Давайте повернемося до історії й розглянемо більш детально експерименти, що вже відбулися у країні, оскільки Польща має свою надзвичайну історію і свої власні традиції в освіті.

На основі аналізу польської психолого-педагогічної літератури виявлено, що проблемі навчання обдарованих учнів та підтримці приділяється належна увага. Праці польських науковців І. Божим, В. Доброловича, Т. Гізи, А. Горського, А. Горальського, В. Лімонт, М. Партики, М. Тучкової присвячено цим питанням.

**Мета статті** – розглянути освітнянські експерименти у шкільній освіті Польщі (1883–2009 рр.), висвітлити організацію навчально-виховного процесу Торунської гімназії та академічного ліцею при університеті імені Миколи Коперника.

### *Освітнянські експерименти в Польщі (1883–1939 рр.)*

Першу спробу створити експериментальний навчальний заклад, який мав статус школи, призначеної для навчання обдарованих учнів, здійснено у 1928 р. Управління шкільного округу Сулковських заснувало *Гімназію і Ліцей ім. Сулковських* у м. Риджина [1, с. 11]. Школа призначена для хлопчиків, у крайніх випадках до неї приймали дівчат. В основу навчання було покладено два принципи: захоплення, тобто врахування індивідуальних особливостей учнів та їх розвитку, і так званий принцип “стовідсотковості”, що полягав у ґрунтовній інтелектуальній праці, яка надавала учням глибокі й повні знання з предмета. Школа проіснувала до початку Другої світової війни та після її закінчення не була реорганізована.

У гірничому містечку м. Міколові у 1933–1939 рр. було засновано експериментальну школу. Головна її мета – навчити дітей жити й навчатися в колективі. Увесь навчальний процес було побудовано на грі, тобто дитина задовольняла інтелектуальні потреби завдяки своїй активності. Це робилося для того, щоб вона повірила у власні сили і прагнула до самовдосконалення й самоосвіти [5, с. 14]. Відомо, що у 80-х рр. XIX ст. на Галицькій землі, у м. Хиров, неподалік від м. Львова виникла гімназія для талановитої молоді. Ініціаторами й засновниками цієї ідеї були єзуїти. Школа приймала учнів з римсько-католицьких, уніатських та вірменських сімей. Поряд з монахами працювали світські професори. У шкільних документах “Закони і правила” було записано: “Після релігійного навчання перше місце займає наука. Старанність – обов’язок кожної людини. Лінощі, марнування часу – провина перед Богом, родиною, Батьківщиною. Наука вимагає витривалості, систематичності, наполегливості, творчості, бачення свого майбутнього”.

Інтелектуальному розвитку сприяли позакласні заняття. Працювали гуртки за інтересами, учні відвідували театр та грали в оркестрі. Діяльність гімназії залежала від змін, що відбувалися на польських землях. Під час II Республіки (1918–1939 рр.) школу стали називати *Науково-виховним закладом для польської молоді*, вона поєднувала гімназію та лицей. На той час цей заклад був відомим не тільки в країні, а далеко за її межами. Школа мала спеціально обладнані майстерні: географічну, хімічну, фізичну з астрономічною обсерваторією, біологічну з ботанічним садом, історичну з археологічними зібраннями. Виконанню навчальних планів допомагали бібліотека, читальні зали. Школа мала у своєму розпорядженні чотири тенісні корти, вісім спортивних майданчиків, гімнастичний зал. Вона проіснувала 53 роки (1886–1939 рр.) і увесь цей час залишалася оплотом і кузнею польської інтелектуальної еліти. Після війни м. Хиров було включено до меж кордону СРСР [2, с. 16].

### *Державний лицей ім. Яна і Анджєя Снядецьких у Вільнюсі*

Перша вдала спроба створити середню школу при університеті було запроваджено у м. Вільнюсі у 1938–1939 рр. (на той період сьогоденній Вільнюс належав Польщі). Рішенням постанови Міністра релігійного визнання й публічної освіти проф., док. Войцеха Святославського 9 квітня 1938 р. розпочав свою діяльність державний лицей ім. Яна і Анджєя Снядецьких (Śniadeckich) у м. Вільнюсі. Цей елітарний навчальний заклад готував учнів з високими моральними цінностями й патріотичним ставленням до життя, здатних до творчої діяльно-

сті та самоосвіти. Мета експерименту полягала в перевірці ефективності виховного середовища, в якому перебували діти, здібні до навчання. Згідно з ідеєю творця й організатора Вацлава Шашевського, школа мала готувати майбутню польську еліту, приймаючи на відбірній основі учнів і на конкурсній – вчителів. Учитель ліцею повинен володіти високим рівнем наукових, педагогічних і етичних знань. Його обов'язковим завданням була модернізація навчальних програм та покращення підручників.

Всі зауваження переказувалися безпосередньо Міністерству релігійних визнань і публічної освіти. Своєю славою школа зобов'язана неординарній особистості, глибоким знанням, організаторським здібностям і навіть харизмі док. Вацлава Шашевського, бо саме завдяки йому з'явився ліцей.

Ініціатором, організатором, а пізніше директором ліцею став проф. Вацлав Шашевський. Він мав на меті зібрати талановиту, обдаровану молодь і надати їй всі умови для розвитку. Таким чином, проф. В. Шашевський бажав зібрати творчих й компетентних у всіх сферах людей з високими моральними цінностями.

Характерною особливістю ліцею був його тісний зв'язок з університетом ім. Стефана Баторія та характер експериментальної школи. Звідси ряд переваг, яких не мали інші державні ліцеї. Школа була загальноосвітнім закладом і здійснювала діяльність за такими напрямками: класичний, гуманітарний, математично-фізичний, природознавчий. Ліцей підпорядковувався одночасно університету й Управлінню шкільництва. Ректор університету вирішував кадрові питання, проводив відбір педагогів, призначав директора школи, здійснював контроль за роботою педагогічного колективу. У розпорядження ліцею університет віддав безкоштовно свої будівлі, учні мали можливість користуватися університетськими бібліотечними фондами. Багато уваги шкільне керівництво приділяло комплектуванню педагогічних кадрів. Основними вимогами для роботи були високий рівень педагогічної кваліфікації і творчій підхід до дітей. Не меншої уваги приділяли й відбору учнів. Кожен учень, який закінчив гімназію мав можливість вступити до ліцею. Під час вступного іспиту учень повинен був показати високий рівень знань. Без іспитів приймали учнів, які вже досягли значних успіхів у науці. Зарахування до навчального закладу відбувалося зі згоди педагогічної ради.

Державний ліцей ім. Яна і Анджеля Снядецьких прагнув досягти високого наукового рівня й навчити учнів самостійної роботи. Основний акцент було зроблено на вивченні іноземних мов, головним чином французької й німецької. Для успішного оволодіння мовами в школі проводили додаткові заняття, під час яких учні більш детально знайомилися з історією, традиціями країни, мову якої вони вивчали. Німецька та французька мови входили до обов'язкового переліку предметів, додатковою вважали англійську. Перевагою роботи ліцею був той факт, що учні самостійно обирали предмети. Додаткові заняття проходили по дві години щотижнево.

Розвитку інтелектуального рівня учнів сприяли умови, в яких вони навчалися: невелика кількість учнів у класах, наукова допомога (лабораторії, обладнання). Кожен напрям навчання мав свою бібліотеку. У ліцеї існувало таке правило: "якщо питання учня не стосувалося завдання, яке він отримав

під час уроку, а лише додаткової інформації, учитель не витрачав свого часу на роз'яснення, а відправляв учня до бібліотеки, вказуючи на літературу". Тісний зв'язок ліцею з університетом постійно мобілізував учнів для досягнення високих результатів у навчанні.

Успіх школи полягав у тому, що вона приймала обдаровану молодь з усіх міст, навіть з маленьких провінцій. Це стало передумовою для побудови інтернату, в якому мешкала обдарована молодь з незаможних родин Східних окраїн. Вільнюський ліцей співпрацював не тільки з університетом, а й Ліцеєм єзуїтів. Для учнів обох навчальних закладів проводили спільні музичні заняття, що мали на меті заохотити учнів до співу. Заняття проводили видатні артисти й музиканти, серед них Вітольд Мальчужинський (Małcużyński). Організували виходи до театру, після перегляду вистави учні обговорювали виступ.

Педагогічний колектив не лише зосереджував свою увагу на навчанні, успіхах учнів, а й проводив постійну виховну роботу, допомагаючи учням у різних життєвих ситуаціях. Вчителі намагалися прийти на допомогу навіть у найскрутніших моментах. Методи навчання учнів і проведення педагогічних експериментів були постійною темою під час засідань педагогічної ради. Цікавим був підхід до вибору підручника: "Декільком учням певного напрямку навчання видавали різні підручники для вивчення однієї теми. Після опитування й ознайомлення з думкою учнів обирали для використання у навчальному процесі ті підручники, в яких детально і зрозуміло подано матеріал" [9, с. 196].

На жаль, Друга світова війна перервала роботу державного ліцею ім. Яна і Анджея Снядецьких. Так, 7 грудня 1939 р. за вимогою литовської влади навчальний заклад було закрито.

### ***Виникнення Академічної гімназії у м. Торунь***

Традиція, що пов'язана зі створенням середніх шкіл з високим рівнем викладання, має довгу історію. У XVI ст. такі польські міста, як Гданськ, Торунь, Елблаг, належали до Королівської Пруссії. У 1568 р. у м. Торунь у результаті об'єднання двох приходських шкіл Маріацької і Купальської виникла *Schola Thorunensis*, тобто Торунська гімназія. Після 26 років існування (1594 р.) вона стала Академічною Гімназією. Мер міста пан Х. Стробанда (Strobanda) мав на меті створити на базі гімназії вищий навчальний заклад, в якому б навчалась майбутня еліта польських протестантів. Міська влада розуміла, що завдяки школі буде розвиватися місто, тому робило все можливе, щоб їй допомогти. З розвитком і збільшенням кількості учнів у школі місто було змушено надати нове приміщення.

"Рік 1601 приніс Гімназії нове помешкання, так звану Шкільну економію, (сьогодні воно знаходиться на вулиці Piekaru 49). Відкриття інтернату ознаменувалося прийняттям нового Статуту, який місцева влада прийняла 19.06.1600 р. Scholarchat (державний заклад) здійснював адміністративний і педагогічний контроль за гімназіями та всіма школами. Представники закладу проводили так звані Consilium Scholasticum за участю ректора, представників педагогічного колективу та учнів. У ході таких засідань обговорювались та вирішувались педагогічні проблеми. Ректор очолював Торунський відділ освіти, вирішував важливі адміністративні питання, здійснював контроль за роботою вчителів, опікувався проблемами учнів, дбав про дисципліну

й порядок. Він персонально вів Альбом Studiosorum, тобто робив записи в Метриці Гімназії, розпочатої у 1600 р. і закінченої у 1817 р. [4, с. 402].

Навчання в Торунській школі тривало 12–13 років, тобто учень закінчував навчання у 18 років. Під час перебування у школі він складав два семестрових іспити (травень, жовтень). Успішне складання гарантувало перехід до наступного класу. Особливо цінували уміння учнів проводити диспути, висловлювати та відстоювати власну точку зору, підтримувати розмову.

Лекції та практичні заняття проводили латинською мовою, що робило можливим навчання в цьому закладі молоді з різних країн Європи (чехів, литовців, угорців, латишів, а також представників Британських островів). Особливістю гімназії було те, що в ній поглиблено вивчали польську мову, тому велика кількість польських шляхетних родин відсиляли своїх синів на навчання саме до м. Торунь.

Переломним моментом в історії гімназії стало захоплення Польщі, а пізніше рішення Віденського конгресу. З 1815 р., м. Торунь було захоплено прусською армією, що призвело до підпорядкування школи германізації (незважаючи на збереження високого рівня навчання).

#### ***Новий період – міжвоєнний***

Під час Другої Республіки Торунська гімназія посіла перше місце в рейтингу загальноосвітніх шкіл країни. З 1928 р. вона називається Державний ліцей і чоловіча гімназія ім. Миколи Коперника.

“Наприкінці 1920-х рр., тобто в міжвоєнний період, відкрито ще одну філію школи на вул. Сенкевича (ul. Sienkiewicza), що зробило її найпопулярнішою у місті” [8, с. 466].

Друга світова війна перервала педагогічну традицію, 7 вересня 1939 р. польське місто було окуповано німцями. Після війни у березні 1945 р. почалась реорганізація мережі польських шкіл. Було поновлено навчання в першому загальноосвітньому ліцеї ім. Миколи Коперника, який зберігав традиції XVI ст. – вічної Академічної гімназії.

Важлива дата в історії польської вищої освіти – 1945 р. Саме в цей час засновано вищий навчальний заклад – університет ім. Миколи Коперника. Педагогічні кадри були укомплектовані науковими працівниками університету ім. Стефана Баторія з Вільнюського університету та університету Яна Казимира зі Львова. Завдяки Вацлаву Сташевському, Владиславу Дзевульському, Конраду Гурському, Аліні Улінській університет розпочав свою діяльність. Це були педагоги, які мріяли про створення при університеті середнього навчального закладу, продовжуючи традиції ліцею Яна і Анджея Снядецьких у Вільнюсі. І вже у 1946 році вони мають надію, що ліцей розкриє свої двері й прийме перших учнів. Тяжке післявоєнне становище та нестача коштів негативно вплинули на розвиток освіти. Мрії В. Сташевського не суджено було здійснитися. Пригнічений, він переїжджає до Любліна, однак і там йому не вдається здійснити свою мрію.

Але в Торунському університетському середовищі завжди пам’ятали про видатну людину та її наміри. Багато років у ліцеї діяли авторські класи, гуртки за інтересами, проводилися предметні конкурси, в яких брали участь талановиті, обдаровані діти. Наприкінці 1980-х рр. мрія В. Сташевського починає



втілюватися в життя. Ідея заснувати школу при університеті стала все частіше спливати серед освітянських питань. Під час реформи вищої школи в 1990 р. було прийнято закон, який надавав право вищим навчальним закладам створювати ліцеї та гімназії. У Статуті університету ім. Миколи Коперника з'явився запис: Університет може керувати академічною гімназією.

На початку 1990-х рр. педагогічний колектив університету повернувся до вільнюського експерименту. У 1993 р. розпочалися роботи над проектом Академічної гімназії, який було подано ректорові університету проф. А. Ямілковському.

“Навесні 1994 р. колектив завершив роботу над “Проектом концепції академічної гімназії” і подав проректору з навчальної роботи університету ім. Миколи Коперника проф. С. Лапічу. Наприкінці липня відбулася зустріч проректора С. Лапіча і куратора освіти М. Бельського (Bielskiego), в ході якої обговорювалися питання щодо створення академічної гімназії” [6, с. 21].

Наступним кроком здійснення плану стало залучення до проекту державних та місцевих управлінців (Міністерство національної освіти, Муніципальний сейм Торунського воєводства). У 1996 р. куратор освіти М. Бельський створив контрольну раду академічної гімназії, завданням якої було здійснення контролю за будівництвом школи та спільна діяльність з колективом, що працював над написанням Статуту школи і складанням навчальних програм. 13 травня відбулося офіційне відкриття будівництва школи за участю державних, місцевих, університетських та єпархіальних представників. 21 січня 1998 р. куратор М. Бельський разом з воєводою м. Торунь В. Даниєлем, ректором університету А. Ямілковським і представниками влади в урочистій обстановці повідомили про відкриття Академічної гімназії. Контрольна рада припинила свою діяльність і замість неї було створено програмну раду, завданням якої було проведення конкурсу на посаду директора школи й відбір учнів. Посаду директора школи отримав д-р Е. Вечерек (30 березня 1998 р.). 15 липня цього ж року оголошено список учнів гімназії.

1 серпня 1998 р. розпочала свою діяльність експериментальна школа – Академічний ліцей. Перша фаза експерименту закінчилася у 2003 р., а результати роботи школи дістали позитивну оцінку. Гімназія й Академічний ліцей у Торуні – це колектив шкіл, в який входять Академічна гімназія і Академічний ліцей. Школа перші п'ять років функціонувала як експеримент, що проводив Університет ім. Миколи Коперника і Міністерство національної освіти і спорту Польщі.

Програмна рада відіграє особливу роль у житті школи – вона є органом, що здійснює контроль за виконанням і реалізацією навчально-організаційної роботи. До складу ради входять чотири викладачі університету, призначені ректором, і один представник куратора освіти. Завданням програмної ради є оцінювання роботи директора школи, перевірка й поточний контроль за ходом експерименту. Представники ради беруть участь у наборі учнів до гімназії, визначають вимоги для учнів, які бажають відвідувати університетські заняття. Рада є статутним органом школи, що слідкує за процесом навчання й виховання. Школа тісно співпрацює з радою батьків й учнівським самоврядуванням, до складу якого входять всі учні школи. Вчителі, яких беруть на роботу до школи, проходять конкурсний відбір. Вони підтримують психофізич-

ний розвиток учнів, несуть відповідальність за навчання і, тим самим, відповідають за якість своєї роботи. Основним обов'язком учителів є вдосконалення, модернізація програм і методів навчання. Головний принцип роботи школи – інтенсивність і якість навчання, що відповідають індивідуальним особливостям та захопленням учнів. Звідси випливає принцип індивідуального підходу, що широко застосовується в процесі роботи.

Виховання здійснюється під час навчального процесу. Воно пов'язано з кожним видом діяльності учнів і можливе завдяки тісній співпраці батьків, учителів та самих учнів. Мета виховання полягає у всебічному розвитку індивідуальності учнів, підготовці до дорослого життя, прийнятті власного вибору, знаходженні свого місця в суспільстві. Що стосується ролі учня в суспільстві, то він повинен навчитися жити в колективі та виконувати певні функції, виявляти ініціативу. Щодо розвитку індивідуальності особистості, то учень повинен тактовно поводитися, відрізнятися поведінкою, уміти контролювати свої емоції, адекватно реагувати в різних ситуаціях. У сфері інтелектуального розвитку учень повинен розкривати свої здібності, розвивати свої захоплення, займатися самоосвітою, уміти збирати, систематизувати й узагальнювати інформацію.

Цикл навчання у школі триває п'ять років, тобто він коротший на один рік, ніж у типовій школі (три роки – у гімназії, три роки – у ліцеї). А це означає, що учень ГіЛА складає випускний іспит на рік раніше, ніж його однолітки.

Кращому засвоєнню знань сприяє маленька кількість учнів у класах, яка не перевищує 20 осіб. У школі організовано позакласні заняття. Учні мають можливість відвідувати заняття в університеті. Після прослуховування курсу вони мають право скласти заліки й іспити. Відвідування університетських занять контролюють вчителі – тьютори, відповідальні за успіхи своїх вихованців.

У школі систематично проходять лекції, які читають викладачі університету: **“Професори УМК пропонують”**. Під час таких зустрічей учням надають інформацію про нові досягнення у сфері науки й техніки. Заняття проходять в актовій залі школи. Отже, можна сказати, що університет іде до учня, а не навпаки. У школі діє відділення “Alliance Francaise”. Викладачі проводять заняття з французької мови, а учні можуть вивчити додатково ще одну мову.

Індивідуалізація процесу навчання відбувається досить рано, вже у другому класі учні відвідують факультативні заняття з обраних предметів. Успіхи учнів під час відвідування факультативів оцінюють, як під час предметних уроків. Факультативні заняття проводять до четвертого класу включно, а в п'ятому замінюють семінарськими заняттями з предметів, які учень складатиме під час випускних іспитів. У школі проводяться різні додаткові заняття, діють наукові гуртки. В школі відбувається навчання за авторськими програмами. Такий спосіб роботи стимулює учня до роботи, результатом якої є високі показники в предметних конкурсах та олімпіадах. Ці досягнення – висока оцінка роботи школи, це високі рейтинги показників серед загальноосвітніх шкіл Польщі (враховується кількість фіналістів і лауреатів предметних олімпіад, результати випускних та гімназійних іспитів). Додатковою нагородою за високі досягнення в науці є наукова стипендія, яку школа надає учням, котрі мають середню оцінку, що дорівнює 5,0 і вище.

Допомагає учням у навчанні бібліотека. ГіЛА є частиною університетської інформаційної системи, а це означає, що учні, вчителі, працівники гімназії можуть користуватися фондами не тільки власної, а і університетської бібліотеки. Вона сприяє збільшенню зацікавленості до читання серед учнів, виконанню навчального процесу, розвиває захоплення учнів, пропагує наукові знання, проводить бібліотечні лекції. Завдяки тісній співпраці університету та школи, учні користуються університетською інформаційною мережею, мають доступ до електронних фондів університету.

Школа піклується про емоційний та психічний стан дитини, підтримує процес розвитку учнів, проводячи різні виховні заходи. Пристосування учнів до вимог школи – це важкий період у житті дитини (діти вступають до школи у 13 років, коли вони ще зовсім малі й не готові до самостійного життя). Треба відзначити, що половина учнів є мешканцями Торуні, а друга половина – діти з інших міст, що перебувають в інтернаті. Всі учні перших класів щоденно зустрічаються зі шкільним педагогом, оскільки завжди є діти, які потребують індивідуальної допомоги. Практика свідчить, що, як правило, у школі панує дружня атмосфера, немає агресивної поведінки з боку дітей, а це означає, що діти добре себе почувають у колективі.

Учні, які мають певні матеріальні труднощі, можуть розраховувати на фінансову допомогу. У ході експерименту (1998–2003 рр.) учні отримували соціальні стипендії. Важливе значення має той факт, що школа пропонує учням з інших міст безкоштовне мешкання в інтернаті.

Гімназія й академічний ліцей приймає обдарованих учнів з усієї Польщі. Тісна співпраця навчального закладу з містом, що була розпочата ще під час заснування та будівництва школи, не закінчилася, а триває й сьогодні, але в різних видах діяльності. Проявом такої співпраці є постійні зустрічі учнів з представниками Ради міста. Під час лекцій учні отримують інформацію та знання про суспільство. Молодь дізнається як на практиці здійснюється робота влади міста, які труднощі виникають, як вирішують проблеми.

Учні школи із задоволенням виконують суспільно корисну роботу. У школі діє програма допомоги людям з вадами. Існує спеціально комп'ютеризований клас “Інтернет у навчанні і вихованні дітей з вадами”. Учні школи виконують роль опікунів, виявляють турботливе ставлення до інвалідів. Багато учнів піклується про літніх людей та інвалідів. У ході таких зустрічей виникають дружні стосунки, учні вчаться розуміти потреби іншої людини. Добровільні акції особливо важливі для учнів ГіЛА. Це ще раз підтверджує, що не тільки наука та власні захоплення відіграють велику роль, а й уміння співчувати та допомагати іншим. Діти повинні пам'ятати, що не кожна людина обдарована, не кожна має такі здібності, і це потрібно цінувати. Таким цілям слугують “Гуманітарні акції”, “Великий оркестр святкової допомоги”, під час яких збираються гроші бідним і літнім людям.

Цінною ініціативою було проведення протягом 2000–2005 рр. циклу конференцій, присвячених візиту Яна Павла II до Торуня. Викладачі університету читали лекції, проводилися конкурси літературних робіт учнів, організовували урочисті конференції. Результатом роботи стали публікації видавництва бібліотеки ГіЛА: “Від слова до слова”, “Багатство милосердя у кон-

тексті навчання Яна Павла II (під ред. проф. М. Грабовського, 2003), “Багатство милосердя у контексті навчання Яна Павла II (під ред. проф. М. Моцарської, 2004 р.), “Покликання мистецтва у навчанні Яна Павла II (під ред. проф. Анджея Войцеховського, 2005 р.) [2, с. 214–233].

У школі проводять додаткові заняття для учнів початкових шкіл. Метою цих занять є виявлення обдарованої й талановитої молоді на ранньому етапі. Так, у школі проводяться заняття з математики, а 2005/06 рр. – конкурс з польської мови.

Однак школа – це не тільки оцінки, документація, це головним чином люди, що створюють клімат школи. Кожна гімназія й лицей мають свої власні традиції, звичаї, що відрізняють її від інших. ГіЛА, незважаючи на те, що це зовсім молодий навчальний заклад, також їх має. Учні перших класів проходять так зване перше хрещення. Перед тим, як розпочинається справжня наука, учні знайомляться з історією школи, її специфікою, дізнаються про історію краю. Учні вперше починають працювати в тандемі зі своїм вихователем. Потім складають іспит з історії школи. Роботою школи керує університет. Учні перших класів беруть участь в урочистому відкритті академічного року, складають присягу в присутності ректора університету і таким чином стають повноправними членами товариства гімназистів. Кожен клас відповідає за організацію та проведення виховного заходу. Так, учні перших класів організують бали, що розпочинають та закінчують карнавал. Заходом, що розпочинає новий шкільний рік, є бал перевдягнутих, у якому беруть участь як учні, так і вчителі. Учні третіх класів мають своє власне свято “Половинки”. У конкурсах змагаються діти та вчителі. П’яті класи – випускні, перед тим як скласти іспити на отримання атестата зрілості, організують найважливіший урочистий бал – студентський.

**Висновки.** Увесь шкільний та позашкільний досвід впливає на розвиток молодої людини. Вчителі, вихователі, дирекція школи докладають багато зусиль, щоб розвивати й стимулювати розвиток учня. Безумовно, ГіЛА – школа виняткова. Але це школа, у якій діти навчаються, товаришують, сваряться, боляче сприймають поразки та радують успіхам. Метою роботи школи є активна участь учнів у політичному, суспільному, науковому житті, щоб майбутня еліта країни думала не тільки про своє майбутнє, а майбутнє своєї держави. Це є справжня міра успіху ГіЛА.

### **Література**

1. Kwapiszewska M., Gimnazjum im. ks. Sułkowskich w Rydzynie (1928–1939) [w:] Gimnazjum Akademickie w Toruniu. Rys historyczny. Wystąpienia gości, Toruń 1996, s. 11.
2. Łapicz M., Lekcje papieskie. Pięć lat obcowania z myślą Jana Pawła II [w:] Posłannictwo sztuki w nauczaniu Jana Pawła I, red. J. Magryta-Łapicz, Toruń 2005, S. 214–223.
3. Tync S., Próba utworzenia akademii protestanckiej w Prusach Królewskich w r. 1595 [w:] Reformacja w Polsce, 4, nr 13–16, S. 46–45.
4. Wajda K., Pod ponownym pruskim panowaniem (1815–1920) [w:] Toruń dawny i dzisiejszy. Zrys dziejów, pod red. Mariana Biskupa, Toruń 1983, 402 s.
5. Wierzbicki Z., Szkoła eksperymentalna: Gimnazjum i Liceum im. ks. Sułkowskich w Rydzynie (1928–1939) [w:] Gimnazjum Akademickie w Toruniu. Rys historyczny. Wystąpienia gości, Toruń 1996, s. 14.
6. Winclawski W., Szkoła eksperymentalna w Mikołowie (1933–1939) [w:] Gimnazjum Akademickie w Toruniu. Rys historyczny. Wystąpienia gości, Toruń 1996, S. 16.

7. Winclawski W, Przyczynek do historii idei "Gimnazjum Akademickiego" w Toruniu i próby Jej urzeczywistnienia [w:] Gimnazjum Akademickie w Toruniu. Rys historyczny. Wystąpienia gości, Toruń 1996, S. 21.

8. Wojciechowski M., W czasach Drugiej Rzeczypospolitej (1920–1939) [w:] Toruń dawny i dzisiejszy. Zarys dziejów, pod red. Mariana Biskupa, Toruń 1983, S. 466.

9. Zujewski A. Notatnik rodzinny nauczyciela [w:] Alina Ulińska, op. cit., S. 196.

ГНІЗДІЛОВА О.А.

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НАУКОВОЇ ШКОЛИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ**

Сучасні зміни в змісті, структурі, технологіях, контрольній-оцінювальних процедурах у сфері вищої освіти, необхідність забезпечення в педагогічному процесі вищої школи єдності теорії та практики, наукової й навчальної діяльності, піднесення ролі університетської науки зумовлюють потребу в докорінному оновленні професійно-педагогічної підготовки викладачів ВНЗ та більш раціональному використанні потенціалу науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

За цих умов моделлю інтеграції науки й освіти, ефективною формою вдосконалення професійної майстерності науково-педагогічних кадрів є наукова школа. Її діяльність у структурі вищого педагогічного навчального закладу є сполучною ланкою між студентом і науковим середовищем, що сприяє досягненню адекватності рівня підготовки фахівців освіти соціальному замовленню суспільства.

Наукові школи педагогічних університетів стають ядром наукового співтовариства та відіграють особливу роль у формуванні фахівця дослідницько-інноваційного типу, носія фундаментальних знань, високої культури й духовності, що гнучко реагує на зміни і є конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг. Спільна робота наукових лідерів з молодими вченими забезпечує високу продуктивність науково-дослідної діяльності й ефективну передачу професійної компетенції, сприяє введенню в науку нових поколінь.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю поліпшення якості професійної освіти та підвищення ефективності наукової підготовки шляхом поглиблення науково-експериментальної роботи через залучення талановитої молоді до наукової школи.

Аналіз сучасних наукових досліджень феномену наукової школи [1; 7; 8; 9; 14; 15] свідчить про відсутність єдиної точки зору на його природу, сутність, роль у формуванні науково-педагогічних кадрів. Звертає на себе увагу термінологічна неоднозначність поняття "наукова школа". Як немає єдиного погляду стосовно терміна "наукова школа", так немає і єдиного визначення цієї дефініції [4]. У зв'язку із цим для нашого науково-педагогічного дослідження найвідповіднішим є визначення наукової школи як інтелектуальної, емоційно-ціннісної, неформальної, відкритої спільності учених різних статусів, які розробляють під керівництвом лідера запропоновану ним дослідницьку програму, здійснюють її презентацію, захист її цілей і результатів, а також підготовку наукових кадрів. Немає єдності й у виділенні ознак цього феноме-

ну. Окрім того, в педагогічній науці є деякі особливості, які не вписуються в традиційну концепцію наукових шкіл. Все це зумовлює потребу в конкретизації цього поняття й уточненні специфіки зародження та функціонування наукової школи в галузі педагогіки.

Аналіз останніх наукових досліджень та педагогічної літератури [1; 7; 8; 14; 15] показав, що поза увагою дослідників залишився систематизований аналіз чинників, які впливають на процес зародження, розвитку, повноцінного функціонування наукових шкіл педагогічного спрямування.

**Мета статті** – розкрити основні закономірності формування наукових шкіл у вищих педагогічних навчальних закладах, висвітлити функціональні можливості наукової школи педагогічного університету.

Всебічний аналіз наукових джерел [7; 8; 9; 10; 14; 15] свідчить, що першоосновою зародження школи є наявність ученого-лідера, який прагне до розширення ділових, наукових контактів. Лідер такого типу підбирає творчу молодь і навчає її мистецтва дослідження, створює в колективі творчу, ділову, доброзичливу обстановку, заохочує до самостійності мислення та прояву ініціативи. Він керує самостійною пізнавальною діяльністю молодих науковців, сприяє розвитку в них пізнавальної активності та інтересів, інтелектуальних потенційних можливостей. Це зумовлює важливу особливість наукової школи, а саме: разом з вирішенням власне дослідницьких проблем реалізується завдання підготовки науково-педагогічних кадрів. Тому лідер наукової школи виступає не тільки як генератор початкової теоретичної програми, а і як учитель, що сприяє формуванню дослідників у цій галузі освіти. Склад такої наукової школи постійно оновлюється, в неї постійно вливаються нові сили, які після навчання та роботи в науковій школі продовжують дослідження в царині освіти.

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури [7; 8; 14], одним з основних чинників, що забезпечують існування школи в сучасній науці, є авторитет її лідера, визнаний на вищих, ніж безпосереднє середовище школи, рівнях наукового співтовариства. Від організаційних якостей лідера залежить комплектування школи, а також створення всередині школи системи міжособистісних відносин. За допомогою наявних організаторських, дидактичних та конструктивних умінь учений-лідер проектує процес науково-дослідної діяльності, планує роботу всієї наукової школи й окремо кожного дослідника. При цьому він визначає спочатку тему наукового пошуку, окреслює план роботи, розставляє акценти, визначає напрям і послідовність науково-дослідної діяльності.

Необхідною умовою існування наукової школи і її системоутворювальним чинником є дослідницька програма. Дослідницька програма повинна мати новизну й унікальність безвідносно до масштабу її завдань. Розвиток наукової школи можливий лише в тому випадку, коли дослідницька програма є продуктивною, тобто якщо вона володіє можливостями її подальшого розгортання в міру освоєння предмета дослідження [8, с. 78].

Дослідницька програма, як правило, спочатку зароджується в педагога-наставника, але її втілення обов'язково вимагає зустрічної активності учнів, а їх активність народжує нові педагогічні ідеї. Така наукова спільність думок допомагає дослідникам, які працюють в одній науковій школі, плідно співпрацювати, знаходити спільні проблеми для своїх творчих пошуків та успіш-

но вирішувати їх, колективно обговорюючи свої знахідки. В особливій атмосфері наукового пошуку, властивій науковій школі, відбувається передача не тільки світоглядних, а й моральних та етичних поглядів.

Першочергового значення для кожного члена наукової школи набуває засвоєння професійних основ методики наукових досліджень. Лідер наукової школи надає професійну допомогу на етапах розробки та реалізації загальної наукової програми, контролює виконання намічених завдань, вносить відповідні корективи та дає рекомендації щодо доцільності прийняття відповідних рішень. З вищесказаного випливає, що думка лідера має особливе значення при розробці наукової програми. Його професійні рекомендації допомагають обмежити поле наукової діяльності та окреслити напрям дослідження.

Водночас завдання лідера школи – не обтяжувати наукову діяльність учнів дріб'язковою опікою або жорстким контролем, а розкривати перед ними програму досліджень, координувати їхню роботу, оцінювати отримані результати й у разі потреби вносити корективи. З іншого боку, лідер наукової школи сам з довірою та пошаною ставиться до своїх учнів, бачить у них своїх однодумців, що, зрештою, обов'язково позначиться на результатах діяльності й поповненні школи свіжими силами. Цьому сприяє наявність у керівника школи комунікативних умінь, які передбачають у цілому забезпечення адекватних відносин з колективом наукової школи, встановлення ділових контактів з адміністрацією вищого педагогічного навчального закладу.

Виробляючи самостійність мислення у своїх учнів, лідер наукової школи разом з тим пильно стежить за ходом їхніх думок, за розвитком їхніх досліджень, направляє їх потрібним шляхом. Цим виявляється учневі реальна наукова допомога. Така допомога передбачає критичне ставлення до того, що робить учень, до його ідей і думок, до його пошуків вирішення проблеми, яка досліджується. Наукова критика, дискусії, вимога відшукувати нові аргументи на підтвердження своєї точки зору – все це допомагає учневі перетворитися на справжнього ученого, здатного не тільки шукати та знаходити істину, а й відстоювати її в дискусіях, обґрунтовувати її справедливність.

Унаслідок цього навколо вченого-лідера об'єднується група його соратників і учнів, які поділяють його ідеї й загальні теоретичні принципи, методологію дослідження. Для реалізації дослідницької програми школи та включення в експериментальну практику учні повинні побачити її очима вчителя, простежити за його думками й міркуваннями. Спосіб мислення та діяльності швидше сприймається учнями через безпосереднє спілкування і взаємодію з учителем, без яких неможлива передача його неформалізованого, особистого знання.

Отже, очільник наукової школи є “проектувальником-організатором” школи, наставником для учнів, колегою для однодумців. Саме поєднання цих трьох позицій перетворює людину, яка претендує на роль керівника школи, на її реального лідера.

Проте наукова школа навряд чи виявиться виховним середовищем для молодих учених, що входять до її складу, якщо старші досвідчені співробітники також не виступлять у ролі вчителя [7, с. 132]. Тому певна система міжособистісних відносин і неформальне спілкування між усіма членами наукового колективу, розподіл дослідницької роботи між співробітниками необ-

хідні для продуктивної реалізації дослідницької програми та ефективного функціонування наукової школи. Іншими словами, наукова школа вимагає від кожного учня бути не просто дослідником, а й учителем дослідників.

Спадкоємність ідей і діяльності в науковій школі забезпечується за рахунок традицій, які культивуються як зразки дослідницької роботи, що зарекомендували себе й освоєння яких забезпечує включення молодого дослідника в наукову діяльність. Поряд із цим у наукових школах ключове місце посідає самоосвіта, за допомогою якої вчений має змогу професійно орієнтуватися в швидкозмінному науковому просторі. Самоосвіта закладає базу для підвищення професійного та інтелектуального рівня науковця. Варто зазначити, що без прищеплення фахівцю прагнення до самоосвіти в нього не можуть бути сформовані професійні уміння та навички, котрі створюють основу для успішної наукової діяльності.

Отже, результатом навчання в науковій школі мають стати формування самостійності ученого, виявлення власної професійної й особистісної позиції, отримання об'єктивно нового наукового знання. Для розвитку школи учень повинен зробити своє, щось таке, що автоматично не випливає із системи знань вчителя, що власне й забезпечує спадкоємність ідей і діяльності в науці.

У дослідній діяльності наукових шкіл спостерігається тенденція до формування певних рис особистості, соціальної атмосфери й типу комунікації. Наукова школа в своїй діяльності не тільки виробляє нові ідеї, а й формує людину, без якої неможливе збереження традицій, передача знань, а також саме існування школи як соціально-історичної системи. Разом з тим колективна мотивація творчості наукової школи розглядається як модель діяльності високоефективного наукового колективу.

Водночас проблематика наукових досліджень учнів обов'язково має бути пов'язана з тематикою вчителя – лідера школи. Тематика досліджень зазвичай формується за профілем вищого навчального закладу, його факультетів та кафедр на договірних засадах із закладами освіти або у формі державного замовлення. Результати наукових досліджень упроваджуються в практичну діяльність навчально-виховних установ, організацій галузі; за їх матеріалами проводяться наукові або науково-методичні семінари, конференції різного масштабу, публікуються збірники наукових праць; матеріали захищених кандидатських та докторських дисертацій використовуються в лекторській та просвітницькій діяльності; учні наукових шкіл беруть участь у національних та міжнародних проектах або програмах.

Отже, керівництво вказаною школою – процес творчий, всебічний і глибокий. Воно вимагає від лідера вміння постійно тримати в полі зору всі науково-організаційні питання, від яких залежить успіх дослідницької роботи. Успіх у керівництві науковою школою залежить від психологічного клімату в колективі та від авторитету лідера.

Таким чином, справжній школі властива внутрішня самодисципліна, порядок, щоденна праця і, нарешті, традиції. За умови безперервної дослідницької роботи нагромаджуються нові факти, спостереження, йде аналіз і синтез, здійснюються малі й великі відкриття. Наукова школа як живий організм постійно перебуває в розвитку: обов'язково змінюється її структура, співробіт-



ники, видання, а діяльність школи повинна привести до цілком визначених результатів завдяки процесу творчого, професійного, морального зростання вчених – співробітників школи.

Отже, наукова школа – явище унікальне, зумовлене особистістю лідера, який має високий науковий статус, здатний усвідомлювати соціальні потреби в розвитку освіти, генерувати ідеї, концептуально мислити, спрямовувати діяльність наукового співтовариства на розроблення проблем освітньої теорії і практики.

Все вищесказане свідчить про багатofункціональність діяльності наукових шкіл. Як бачимо, у діяльності наукових шкіл реалізуються такі основні функції: освітня, дослідницька, комунікативна, евристична, функція трансляції та відтворення. освітня й дослідницька функції виявляються в потужній традиції наступності, передачі від одного покоління до іншого мистецтва дослідження, тобто певного запасу знань, ідей, концепцій, підходів і методів, стилю мислення та роботи, норм і цінностей наукового співтовариства.

Єдність освітньої й дослідницької функцій наукової школи полягає в тому, що освітня функція наукової школи зумовлює розвиток кожного члена колективу, дослідницька – сприяє постійному розвитку її внутрішнього творчого середовища. Освітня функція школи в науці орієнтована на відтворення наукових кадрів шляхом навчання молодих учених основ наукової діяльності, розширення їхнього наукового кругозору. Активна освітня функція наукової школи яскраво підтверджується також великою кількістю учнів – кандидатів і докторів наук, що вийшли з неї.

Водночас, виконуючи освітню функцію, наукова школа спрямована, передусім, на спільну дослідницьку діяльність за програмою лідера й під його керівництвом. Не лише науковий керівник надає підтримку та заступництво своїм учням-педагогам, що входять до складу школи, а й члени наукової школи забезпечують моральну та емоційну підтримку інновацій і творчості наукового керівника як ученого. Поки нові ідеї перебувають на етапі оформлення, їх аргументація і доказ тільки розробляються, внутрішнє переконання й віра є необхідною умовою їх виживання. Освітня взаємодія членів наукової школи, їх відданість дослідницькій діяльності за пріоритетною тематикою, їх віра в наукового керівника додають йому упевненості в подоланні критичного, а іноді й скептичного ставлення наукового середовища до інноваційних ідей.

Важливою функцією наукової школи є турбота про наукову зміну. Учений-керівник і його колеги прагнуть сформувати з дослідників-початківців (студентів, аспірантів, докторантів) наукових, а багато в чому і світоглядних однодумців. Тому функція відтворення полягає в підготовці обдарованих вихованців, здатних зберігати і примножувати традиції та цінності наукової школи на всіх етапах її становлення й розвитку, формуванні науково-педагогічних дослідницьких кадрів, здатних до інноваційної діяльності в освіті.

Функція комунікації відіграє помітну роль у діяльності наукової школи. По-перше, вона набуває змістовної специфіки, що можна побачити в програмі наукового керівника школи й темах наукових досліджень. По-друге, виробляються особливі способи та засоби обміну інформацією: очні дискусії, заочна полеміка тощо. По-третє, комунікація дає змогу членам школи отримувати

зворотний зв'язок і своєчасно коригувати свою дослідницьку діяльність. Все це сприяє формуванню умінь, пов'язаних з інтерпретацією та презентацією результатів, отриманих у ході експерименту.

Комунікативна функція реалізується за допомогою обміну науковою інформацією між науковим керівником і дисертантами, між рядовими членами школи. У ході виконання наукової програми конкретного колективу йде інтенсивний обмін думками та результатами. Одночасно з вирішенням певного наукового завдання вчені обмінюються науковою інформацією, підвищують свою кваліфікаційну ерудицію. Обговорюючи праці одне одного вони заглиблюються в суть конкретного дослідження, стають його співучасниками, співтворцями і набувають власного досвіду наукової роботи не лише в своїй, але і в суміжних темах. Так зростає рівень професіоналізму учнів наукової школи й відбувається розвиток професійної компетентності наукового співтовариства.

Комунікація також відбувається в результаті створеної атмосфери відкритості для наукових дискусій як у професійній пресі, так і в неформальному спілкуванні, у ході поширення наукової інформації у формі наукової доповіді (повідомлення) на конференціях, опублікування статті. Однією важливих умов успішної діяльності наукової школи є наявність постійної, інтенсивної, своєчасної та повної інформації, без якої неможливий її розвиток. Ця інформація потрібна для розвитку наукових ідей, гіпотез, теорій. Такою інформацією з різних джерел, має збагачувати школу не тільки її керівник, але й учні.

Наукову школу можна назвати дослідницьким колективом, в рамках якого відбувається становлення культури наукового спілкування, освоюються норми професійної й соціальної поведінки в наукових співтовариствах. Науковий лідер повинен контролювати "ціннісне поле", в якому працюватиме школа. Безпосередній контакт між засновником школи та учнями полягає у виробленні загальних цінностей. Серед останніх значне місце посідають цінності керівника. У цьому аспекті участь у роботі наукової школи є особистісно орієнтованою й імпліцитно спрямованою на вирішення завдання з трансляції цінностей керівника всім її учасникам. Водночас система цінностей, що склалася в школі, полегшує узгодження індивідуальних самовизначень дослідників і комунікацію між ними.

Функція трансляції полягає в збереженні раніше накопичених знань шляхом передачі їх наступним поколінням. Найістотнішою засадою будь-якого наукового дослідження є творча співпраця наукового керівника й дослідника. Науковий керівник значною мірою супроводжує та надихає творчий розвиток науковця-початківця. Їхня взаємодія відбувається на творчому рівні, коли молоді дослідники цілеспрямовано долучаються до процесу наукового пошуку, який впливає на розвиток їхнього творчого потенціалу. Відтак, рівень творчого стимулювання науково-дослідної діяльності з боку наукового лідера лежить у площині актуалізації наукових знань, спонукання науковця-початківця до самостійно-евристичного опрацювання матеріалу, надання йому лаконічного вигляду. В результаті такого творчого процесу підвищується методологічна культура дослідника, формується його професійна й наукова компетентність. Результатом спільної наукової діяльності як неперервного творчого процесу є нове творче досягнення у вигляді рукопису дисертації, пі-

дручника або наукової статті. евристична функція виявляється у процесі генерації нових знань, що визначає подальший розвиток науки.

Отже, в структурі системи знань, що освоюється в процесі підготовки ученого, окрім теоретичних і практичних знань про способи організації пізнавальної та наукової діяльності, мають бути виділені ще невербалізовані знання або “особистісне знання” (мистецтво наукового дослідження, яке передається через особистий приклад від учителя до учня).

До основних функцій наукових шкіл у педагогічному університеті, крім загальних, таких як генерація нових знань, теоретичне обґрунтування зроблених відкриттів у світлі сучасних методологічних принципів науки, забезпечення спадкоємності оригінальних методик, методів і принципів дослідницької програми, забезпечення інформаційного зв'язку з глобальним науково-інформаційним простором тощо, слід додати і специфічні:

- трансляція отриманих нових знань у систему загальної і професійної освіти шляхом оновлення їх структури і змісту, відстоювання в наукових дискусіях своєї оригінальності;

- створення й розвиток нових кваліфікацій, спеціальностей і спеціалізацій;

- розробка нових освітніх моделей і систем, нових освітніх технологій;

- створення нових навчальних матеріалів, підручників і посібників, що дістали визнання на державному та регіональному рівнях і повністю забезпечують навчальний процес за блоком навчальних дисциплін, що становлять ядро навчального процесу за певною спеціальністю;

- використання оригінальної або творчо адаптованої методики викладання (як загальнопедагогічної, так і спеціальної) з неодмінними елементами розвивального навчання й застосуванням сучасних засобів комунікації в науковому співтоваристві;

- ведення викладацької діяльності за блоком навчальних дисциплін, що становлять ядро програми певної спеціальності протягом терміну підготовки фахівця;

- рекрутування нових членів співтовариства, у тому числі зі студентського контингенту ВНЗ, до закінчення підготовки першої хвилі фахівців вищої кваліфікації;

- проведення разом з науково-практичними й науково-теоретичними конференціями різних заходів, зокрема внутрішньовузівського методичного семінару, що постійно діє, переважно науково-методичного характеру, в ході якого реалізується функція тиражування педагогічних новацій.

**Висновки.** Наукова школа є таким об'єднанням учених, в якому органічно зливаються спілкування й пізнання, науковий пошук і навчання дослідницькій майстерності, генерування нових ідей, їх дбайливе збереження та відстоювання, постійне відтворення поколінь учених.

Ми погоджуємося з думкою І.А. Бандурної, що наукова школа вищого педагогічного навчального закладу є середовищем, в якому існують усі умови для:

- особистісного та професійного розвитку її суб'єктів, їхньої комунікації;

- освоєння культури отримання, зберігання, відбору, відтворення, перетворення та передачі інформації;

- розвитку наукового мислення, здатності глобального бачення проблеми, а також прогнозування й моделювання результатів дослідницької діяльності;
- засвоєння етичних цінностей академічного співтовариства [1].

Узагальнюючи вищевикладене, можна констатувати, що чинниками становлення та розвитку наукових шкіл є такі: наявність інтелектуальної харизми в лідера-засновника; розробка прогресивної або інноваційної соціально-визнаної наукової ідеї в галузі освіти як провідний чинник консолідації наукової школи; об'єднання учених, які мають значну мотивацію й пов'язані спільністю наукового пошуку, спадкоємністю принципів, підходів, традицій; постійне оновлення школи обдарованими вихованцями – послідовниками лідера, здатними до самостійного пошуку; багаторічна наукова продуктивність; збереження традицій і цінностей наукової школи на всіх етапах її становлення та розвитку, забезпечення спадкоємності в напрямках наукових досліджень, стилю наукової роботи; розвиток атмосфери творчості, новаторства, відкритості для наукових дискусій як у професійній пресі, так і спілкуванні; постійні комунікативні зв'язки між учителем та учнями, рядовими членами школи.

### Література

1. Бандурина И.А. Научная школа в современном университете как педагогический феномен [Электронный ресурс] / И.А. Бандурина. – Режим доступа: <http://www.t21/rqups.ru>.
2. Богословский В.И. Научно-педагогические школы в информационном сопровождении образовательного процесса в исследовательском университете [Электронный ресурс] / В.И. Богословский, М.Н. Потемкин. – Режим доступа: <http://www.ito.su/2001/ito/IV/IV-0-3.html>.
3. Ваганов А. Неформальное объединение ученых. Ведущие научные школы как инкубаторы новых кадров для науки [Электронный ресурс] / А. Ваганов // Независимая газета – наука. – 2008. – 14 мая. – Режим доступа: <http://www.ng.ru/printed/210407>.
4. Гнізділова О.А. Характеристика дефініції “наукова школа” / О.А. Гнізділова // Теорія та методика навчання та виховання : [зб. наук. праць /наук. ред. А.В. Троцько]. – Харків : ХНПУ, 2008. – Вип. 22. – С. 13–23.
5. Гуменная Т.Я. Научная школа как способ творческой самореализации педагога [Электронный ресурс] / Т.Я. Гуменная // Вестник научной школы педагогов “АКМЕ” – 2007. – Вып. 1. – Режим доступа: [http://intellect-invest.org.ua/rus/scool\\_akme](http://intellect-invest.org.ua/rus/scool_akme).
6. Данилов С.В. Научная школа как эффективная форма профессионально-личностного развития педагогов [Электронный ресурс] / С.В. Данилов // Вестник научной школы педагогов “АКМЕ” – 2007. – Вып. 1. – Режим доступа: [http://intellect-invest.org.ua/rus/scool\\_akme](http://intellect-invest.org.ua/rus/scool_akme).
7. Зербіно Д.Д. Наукова школа: лідер і учні / Д.Д. Зербіно. – Львів : Євросвіт, 2001. – 208 с.
8. Зербино Д.Д. Научная школа как феномен / Дмитрий Деонисович Зербино. – К. : Наук. думка, 1994. – 134 с.
9. Зимин Э.С. Социальные проблемы педагогики как науки и феномен научной школы [Электронный ресурс] / Э.С. Зимин. – Режим доступа: <http://www.oim.ru/reader@which>.
10. Криворученко В.К. Научные школы – эффективный путь проведения диссертационного исследования [Электронный ресурс] / В.К. Криворученко. – Режим доступа : [http://www.zpujournal.ru/asp/scientific\\_schools/2007/Krivoruchenko/](http://www.zpujournal.ru/asp/scientific_schools/2007/Krivoruchenko/).
11. Криворученко В.К. Научные школы – важнейший фактор развития современной науки [Электронный ресурс] / В.К. Криворученко. – Режим доступа: [http://www.mosgu.ru/nauchnaya/scientificschools/about/Krivoruchenko\\_factor](http://www.mosgu.ru/nauchnaya/scientificschools/about/Krivoruchenko_factor)

12. Леонтович А.В. Модель научной школы и практика организации исследовательской деятельности учащихся [Электронный ресурс] / А.В. Леонтович // Исследовательская деятельность учащихся [сборник статей]. – М. : МГДД (Ю) Т., 2003. – Режим доступа: <http://www.researcher.ru/methodics/teor/teor>.

13. Лукьянова М.И. Научная школа педагогов как форма развития педагогической науки и условие активизации инновационной деятельности педагогов [Электронный ресурс] / М.И. Лукьянова // Вестник научной школы педагогов “АКМЕ” – 2007. – Вып. 1. – Режим доступа: [http://intellect-invest.org.ua/rus/scool\\_akme](http://intellect-invest.org.ua/rus/scool_akme).

14. Научные школы: проблемы теории и практики / В.И. Астахова, Е.В. Астахова, А.А. Гайков и др. ; [под ред. В.И. Астаховой, Е.В. Астаховой]. – Х. : Изд-во НУА, 2005. – 332 с.

15. Роль научных школ в подготовке молодых ученых [Электронный ресурс] / Н.В. Шестак, С.Ю. Астанина. – Режим доступа: [http://www.muh.ru/.Docs/niipo/30\\_2006.htm?user=caae910f81eflcb713432f41a19096fa](http://www.muh.ru/.Docs/niipo/30_2006.htm?user=caae910f81eflcb713432f41a19096fa).

ГОРБУНОВА Н.В.

## ЛІНГВІСТИЧНІ, КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЛІМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Актуальність проблеми, що розглядається, зумовлена тим, що Крим є яскравим прикладом полімовного середовища, в якому тісно взаємодіють представники багатьох національностей, котрі є носіями різних мов: української, як державної, російської, кримськотатарської, вірменської, грузинської та інших.

Особливий інтерес становлять праці О. Бондаревської, З. Малькової, Л. Сухорукової. Так, О. Бондаревська вважає, що одним із завдань полімовної освіти є створення різних культурних середовищ, де здійснюватиметься розвиток дитини, набуття нею досвіду, культуродоцільної поведінки, надання їй допомоги в культурній самоідентифікації та самореалізації творчих здібностей. З. Малькова вважає, що глобалізація ставить перед освітою складне завдання підготовки підростаючого покоління до життя в умовах багатонаціонального й полікультурного середовища, формування вмінь спілкуватися та співпрацювати з людьми різних національностей, рас, віросповідань. При цьому дуже важливо навчити молодь розуміти й цінувати своєрідність різних культур, виховувати її в дусі миролюбності й поваги до всіх народів.

**Мета статті** – розкрити лінгвістичні, культурологічні та історичні характеристики полімовного середовища.

Кожне нове покоління, кожен представник конкретного етносу, опановуючи мову, залучається через неї до колективного досвіду, колективного знання, соціальних цінностей. Мова є вмістилищем інформації, хранилищем культури, “архівом історії” й “досвідом культури світу”. Народи зникали, а слова, що створювалися ними, увійшли до скарбниці, стали безсмертними (слово “тезаурус” у перекладі з грец. – скарб, скарбниця, склад, вмістилище, тобто те, що покладено в основу).

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства достатній рівень комунікативного потенціалу не може бути забезпечений знанням тільки однієї мови, тому необхідне створення таких умов, за яких комунікативні можливості представників різних народів забезпечували б встановлення їх діалогів один з

одним, що може бути реалізовано тільки масовою дво- або багатомовністю. Двомовність – це складне явище, проблеми якого в науці досліджуються в лінгвістичному, соціологічному, психологічному й інших аспектах. Саме багатогранність двомовності й безліч пов'язаних з нею проблем стали причиною того, що не існує однозначного визначення цього явища. Разом з тим, двомовність – це неординарний випадок багатомовності.

В. Аврорін, О. Ахманова, Ю. Дешерієв відзначають, що в більш вузькому значенні двомовність – це володіння двома мовами (рідною і другою). При цьому наголошується, що двомовність починається тоді, коли рівень володіння другою мовою наближається до рівня володіння першою [3, с. 52].

Психолого-педагогічні основи дво- і багатомовності розкрито в дослідженнях психологів, дидактів (Л. Виготський, М. Махмутов) [2, с. 95; 4, с. 19]. У них підкреслено, що мова, будучи засобом пізнання, виконує одночасно й евристичну, і функцію знаряддя мислення. Л. Виготський одним із перших показав величезне позитивне значення дво- і багатомовності в інтелектуальному розвитку особистості. Вчений указує, що формування й розвиток інтелекту дитини, загальне становлення її як особистості значною мірою стимулює ситуація навчальної багатомовності, якщо цей процес в умовах освітньої установи вміло і продуктивно спрямовує педагог [2, с. 95].

Досліджуючи цю проблему, відомий дидакт М. Махмутов звертає увагу на те, що недостатнє володіння мовою навчання є причиною того, що слова цієї мови залишаються знайомими лише на рівні значення. Тому сприйняття чужої мови не стимулює мислення і внутрішньомовну діяльність [4, с. 19].

Відомо, що нерідну мову люди тією чи іншою мірою сприймають у рамках і категоріях рідної мови, крізь призму рідної мови. Це явище в лінгвістичній літературі різні вчені розуміли по-різному: В. Богородицький називав “змішенням мов”, Л. Щерба – “змішаною двомовністю” [6, с. 314], В. Абаєв – “субстратом”. У більш пізніх працях це ж явище дістало назву інтерференції, під якою розуміють як позитивний, так і негативний вплив особливостей рідної мови на засвоєння нерідної мови [1, с. 138].

Ще Ян Амос Коменський, розглядаючи співвідношення рідної та другої мов, акцентував увагу на необхідності вивчення кожної мови окремо, спочатку рідної, а потім другої. Не заперечуючи можливості вивчення другої мови в ранньому дитинстві, К. Ушинський застерігав від раннього захоплення іноземною мовою. Він звертав увагу на те, що вивчення іноземних мов не повинно ніколи починатися дуже рано й ніяк не раніше того, поки буде помітно, що рідна мова пустила глибоке коріння в духовну природу дитини [5, с. 168].

Значна частина засвоєваних слів дітям знайома з української мови, оскільки вони однакові за значенням і звуко-буквеним складом (стакан, мак, край). Інші слова мають однакове значення та часткові відмінності в звуко-буквеному складі або незвичний для дітей наголос (обід, дзвінок, продавець, кропива, дочка). Вони теж зрозумілі дітям, за винятком тих, значення яких вони не засвоїли в українській мові. Під час роботи над словами цієї групи зосереджуємо увагу переважно на засвоєнні вимови слів і вживанні їх у мові. Невміння вимовити слово російською мовою нерідко стає причиною того, що воно тривалий час залишається в пасивному словнику (розуміють, але не

вживають у мові). Проте є такі слова, які відрізняються звуко-буквеним складом в обох мовах (сніданок, ринок, кавун, черга), тобто нові для українців слова, не схожі своєю матеріальною частиною на українські. Діти повинні запам'ятати їх як нові, навчитися співвідносити новий звуковий комплекс з відомим значенням: “участок” – “ділянка”, “подсолнух” – “соняшник”, “посетить” – “відвідати”. Слова цієї групи вимагають пильної уваги педагога протягом усього курсу навчання російської мови. Доцільно їх подавати парами: на основі співвідношення звукових комплексів провести аналогію в значенні слів обох мов; визначити, якою мовою сказано слово. Останнє важливо для відбору слів у процесі мовного спілкування. Те, що в російській і українській мовах багато, які повністю або частково збігаються за звуко-буквеним складом та однакові за значенням, дає змогу вже на аналізованому етапі розширити мовну практику дітей.

Щоб успішно опанувати лексичне багатство мови, дитина має щодня додавати до свого словника не менше ніж 8–10 нових мовних одиниць і значень. Тому на кожному занятті на подальших етапах педагог планує збагачення словника. Слово забезпечує наочно-змістовну сторону висловлювання (і мови в цілому), тому діти мають розуміти його значення.

У методиці відомі різні способи семантизації слів.

1. Безперекладна наочна семантизація (безпосереднє сприйняття предмета). Цей спосіб застосовують при вивченні слів, що позначають конкретні предмети, які піддаються зображенню: овочі, фрукти, навчальне обладнання, посуд, одяг. Цей спосіб семантизації особливо актуальний при засвоєнні слів, що розрізняються звуко-буквеним складом в обох мовах: через картинку асоціюються різні звукові комплекси слів у російській і українській мовах. Корисно в таких випадках робити під картинками відповідні підписи російською мовою.

2. Переклад на українську мову. Це економний спосіб семантизації слів, значення яких важко пояснити наочно (*виконати, смачний, ввічливий*). При семантизації таких слів слід враховувати, що дитина спочатку мислить рідною мовою, повторюючи назву будь-якого предмета, дії російською мовою, в думках називає його рідною мовою. Якщо взяти до уваги наявність у дітей такого внутрішнього перекладу, то переклад на українську мову застосовувати доцільно. Проте не слід вдаватися до нього часто. Переклад можливий тільки в тому разі, якщо дитина знає значення слова в українській мові.

3. Тлумачення слів російською мовою. В основі такого способу – логічне визначення слова в плані родовидового принципу: “Світлофор – сигнальний електричний ліхтар з червоним, зеленим і жовтим світлом для регулювання руху на вулицях, дорогах”. До тлумачення слід вдаватися тільки в тих випадках, коли незнайоме слово можна пояснити за допомогою добре відомих. Застосування цього способу доцільне, якщо діти не знають значення слова в рідній мові. Проте в дітей не слід питати тлумачення слів (“Що означає слово прилавок!”). Відповісти на таке запитання їм важко.

4. Усвідомлення значення слів і виразів полегшується добором синонімічних слів і виразів (схожі за значенням): “До слова з однієї групи доберіть схоже за значенням слово з іншої групи: 1) дитина, фотографія, говорити; 2) знімок, розмовляти, діти”.

Цей прийом пояснення слова на початковому етапі навчання не може бути використаний часто через обмеженість словника дитини.

Отже, словникова робота – це не тільки досягнення кількісного зростання лексики, створення можливостей для спілкування, а й засіб розвитку мови та мислення дітей. Чим вона ефективніша, тим успішніший мовний розвиток. Своєрідність проведення лексичної роботи з дітьми шести-семи років в умовах двомовності полягає в послідовній реалізації принципу співвіднесення з рідною мовою.

І. Луценко вивчала проблему інтерференції та транспозиції в засвоєнні дітьми дошкільного віку лексики української мови. У процесі дослідження було виявлено, що засвоєння української лексики дітьми має свою специфіку, що постає у проявах транспозиційного перенесення й інтерферуючого впливу російської мови в процесі оволодіння українською лексикою та набуття дітьми лексичних умінь і навичок українського мовлення. І. Луценко стверджує, що експериментальне навчання позитивно вплинуло на розвиток словника дітей: його збагачення, активізацію, уточнення. Відбулося збагачення словникового складу (пасивного й активного) україномовною лексикою, що відповідає літературним нормам української мови. Автор зазначає, що позитивних результатів лексичної роботи з українського мовлення можна досягти, якщо: процес навчання є довільним, характеризується усвідомленістю мовних засобів української мови, наявністю чіткої диференційованої установки на українське мовлення; засвоєння української лексики ґрунтується на розвитку чуття української мови, діти є активними учасниками мовленнєвої діяльності; у лексичній роботі з українського мовлення враховуються закономірності розвитку дітей дошкільного віку й реалізуються завдання словникової роботи.

Розглянемо соціально-психологічний аспект мовної ситуації в Україні та Криму. Порівняно з 1991–1994 рр. проблема мови в Україні трансформувалася. Якщо раніше вона мала відтінок, перш за все, утвердження державності України, то сьогодні набула значення безпосередньо в контексті соціального функціонування.

За ознакою володіння мовою виділяють чотири групи населення: україномовні, російськомовні, білінгви, а також група населення, яка розмовляє на так званому суржику й тому взагалі погано орієнтується в сутності питання про мову.

При цьому слід враховувати, що в Україні склалася така історична ситуація, коли практично відсутні люди, які взагалі не розуміють української або російської мови. Тому в соціокультурному плані “україномовні” та “російськомовні” групи населення є значною мірою абстракціями, що відображають сам факт надання переваги вживанню тієї чи іншої мови. Реально ж в Україні домінує стихійний білінгвізм, а полімовність є частіше за все проблемою самовизначення та особистісного вибору.

Функціонування мови (мов) в Україні на сьогодні визначається складною взаємодією низки чинників. Серед них не останнє місце посідають безпосередньо психологічні чинники. Відносна полімовність (українська, російська, кримськотатарська) зумовлена дією двох основних чинників:

1. Особистісно-психологічний чинник: суб’єктивна “мовність” як: уявлення про те, яка мова є рідною при користуванні; уявлення про етнічно рідну мову; уявлення про культурно рідну мову.



2. Соціально-психологічний чинник: “мовна насиченість” соціального оточення в регіоні; у соціально-професійному оточенні; у сімейно-дружньому оточенні.

Ставлення мономовної частини населення України до можливостей реального використання двомовності визначається також двома чинниками:

1. Особистісно-психологічний чинник: рівень знання мови; тип мовного мислення; легкість практичного використання мови.

2. Соціально-психологічний чинник: уявлення про власні можливості оволодіння й необхідності використання другої (іншого) мови як пріоритетної; уявлення про необхідність оволодіння другою (іншою) мовою дітьми.

При цьому, проте, слід враховувати, що і в реальному соціальному житті, і в свідомості населення виразно розрізняються три рівні використання мови.

А. Рівень буденного спілкування. Більшість населення вважає використання мови на цьому рівні приватною справою і “природним правом” кожної людини, що не піддається регулюванню законодавством і не залежить від політичної кон’юнктури. Значущість означеного рівня для нормального функціонування суспільства не можна недооцінювати, бо саме в його рамках відбувається задоволення основних культурних потреб, а також потреб дозвілля індивіда і сім’ї. Так, 38% населення України найбільше стурбовано “проблемами, пов’язаними зі здобуттям освіти”, а ще 37% – “малими можливостями задоволення культурних потреб”.

Б. Соціально-професійний рівень, що включає складний комплекс соціальних контактів і професійних вимог. Саме на цьому рівні російськомовна частина населення відчуває найбільший дискомфорт. Пристосування до нових соціальних умов, у тому числі до мовних, може відбуватися двома шляхами – як соціальне пристосування і як соціальний конформізм. На жаль, доводиться констатувати, що нині в Україні складається ситуація, яка призводить до масового соціального конформізму: більше ніж половина населення країни вимушена на соціальному рівні переходити до використання української мови при збереженні психологічної схильності до російської мови. Отже, мовна ситуація в Україні на сьогодні визначається дією ще одного чинника, а саме суб’єктивної оцінки соціальних умов життя, що відображає можливість задоволення культурних (у широкому розумінні) потреб і уявлення про ступінь “вимушеності” у використанні української мови на соціальному рівні.

В. Рівень адміністративно-державної взаємодії, що зачіпає переважно сферу складання різних документів. У більшості населення цей рівень використання мови хоча й пов’язаний з певними труднощами, проте не викликає психологічного неприйняття. Відзначимо, що проблема мови має, таким чином, найістотніше і принципове значення для верств населення, рівень культури яких досить високий.

Та все ж безпосередньо сьогодні мовні “труднощі” навряд чи можуть стати причиною відкритого й масштабного соціального конфлікту. Такому конфлікту сьогодні перешкоджають:

1. Психологічний чинник. Переважна більшість дорослого населення України в 1991 р. на референдумі проголосувала за її незалежність і тому визнає право держави на проголошення української мови державною.

2. Геополітичний чинник. Від україномовних областей, значна частина населення яких зорієнтована на радикальне політичне вирішення мовної проблеми, російськомовні відокремлені своєрідним “буфером”, який утворюють північні, центральні й південно-західні регіони.

3. Соціальний чинник. Російськомовне населення, природно, не є соціально однорідним. Мову як проблему переживає тільки та його частина, яка усвідомлює її як культурну й життєву (екзистенцій) цінність. Фактично це виключно російськомовна інтелігенція.

4. Культурологічний “зріз” мовної проблеми. Від успіху або неуспіху вирішення мовної проблеми в Україні значною мірою залежить як характер розвитку соціокультурних процесів усередині країни, так і стан її відносин із деякими сусідніми державами. Більше того, ступінь мудрості та зваженості в підходах до цього питання значною мірою позначатиметься й на іміджі України як європейської держави, в основу внутрішньої та зовнішньої політики якої покладено загальновизнаний і домінуючий у цивілізованому світі “західного зразка” критерій прав і свобод людини.

Водночас створюється враження, що роль і значення означеної проблеми майже ніхто донині по-справжньому не з’ясував і не оцінив належним чином. Це, зрозуміло, зовсім не означає, що аналізу мовної проблеми не приділяється належної уваги з боку, скажімо, владних структур або відповідних установ культурного й наукового профілю. Навпаки, уже давно проблема мови стала найбільш обговорюваною серед політологів, культурологів, соціологів.

Мова не може існувати окремо від культури, утім, як і культура окремо від мови. У певному значенні мова – це і є вся невичерпна різноманітність культури в її вербальній іпостасі. Причому подібна вербальна іпостась культури є не просто однією з важливих форм репрезентації останньої. Вона є чи не найістотнішою формою репрезентації культури, оскільки, по-перше, дає можливість наочно диференціювати і, отже, “розрізнити” культуру в її функціональних виявах; по-друге, не дає подолати межу між багатством різноманітності й одноманітністю хаосу, ентропії.

На практиці це означає, що сьогодні в Україні (як і в цілому на всій території пострадянського простору) активно продають досить своєрідні соціокультурні процеси, які потребують уважного й ретельного аналізу.

Відомо, наприклад, що взаємодія різних мов і культур у межах одного суспільства представлена, як правило, процесом їх рівноправного паралельного функціонування, що часто зустрічається або, навпаки, є досить поширеним процесом природної чи примусової асиміляції мов і культур.

Приклад України й низки інших країн, що утворилися на території пострадянського простору, дає підстави констатувати, що не тільки теоретично можлива, але і практично вже нині існує третя форма взаємодії мов і культур у рамках одного суспільства. Ця форма є поступовою консолідацією споріднених мов і культур у рамках одного суспільства.

Важливіше інше: можливість і ознаки реального здійснення подібної консолідації означають принципову можливість і ознаки фактичної реалізації консолідації двох основних різномовних складових культури України. Іншими словами, йдеться не про їх паралельне функціонування, не про поглинання

однією зі складових іншої, а про поступову взаємну асиміляцію української, українсько-російської, українсько-татарської культур і перетворення їх на єдину цілісну полімовну культуру України, здатну стимулювати виникнення принципово нової ситуації в соціокультурному полі країни.

Запереченням діалогу й консолідації україномовної, російськомовної, татарськомовної культур в Україні можна досягти тільки одного – конфронтації цих культур і всього того, що подібну конфронтацію природним чином буде супроводжувати. До того ж це призведе до втрати унікальної можливості одночасного оволодіння багатством різних культур.

**Висновки.** Факти вказують на те, що сьогодні народ України стихійно консолідується та починає поступово усвідомлювати себе як єдине цілісне соціокультурне утворення, етнічні відмінності між основними складовими якого мають не принциповий і не конфронтаційний характер. Інакше і не може бути, оскільки існування України як незалежної держави можливе лише на основі консолідації, тобто все більш тісної взаємодії основних різномовних груп населення, що входить до складу українського суспільства. У цьому плані факти, що підтверджують перебіг стихійного процесу консолідації українського суспільства, лише демонструють природний і закономірний характер означеного процесу.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці та апробації технології лексичного розвитку дошкільників в умовах полімовного середовища.

#### **Література**

1. Абаев В.И. Языкознание – общественная наука / В.И. Абаев // Русская речь. – 1981. – № 5. – С. 138–140.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М., 1986. – 136 с.
3. Дешериев Ю.Д. Развитие языков народов СССР в советскую эпоху / Ю.Д. Дешериев, И.Ф. Протченко. – М. : Просвещение, 1968. – 253 с.
4. Махмутов М.И. Обучение русскому языку в условиях билингвизма / М.И. Махмутов // Советская педагогика. – 1983. – № 11. – С. 18–25.
5. Ушинский К.Д. Родное слово. Избранные педагогические произведения / К.Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1968. – 376 с. – С. 168.
6. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л., 1974. – С. 313–318.

ГРЕГОРАЦУК Ю.В.

### **СТРУКТУРА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ США**

Америка є молодою країною безмежних можливостей. Вона не може похвалитися давніми традиціями, зате сьогодні є лідером в дослідних роботах у різних галузях науки й техніки, створенні передових технологій навчання, розвитку промисловості. Все це вабить представників різних народів і національностей у США, а всі вони впливають на розвиток культури та формування національних особливостей і створюють особливу націю – американську. Націю, яка вміє працювати, ставити перед собою цілі й неухильно їх досягати, націю зі своєю власною ідеологією та поглядами на життя.

Система освіти США вважається однією з кращих у світі. Багато аналітиків і вчених різних країн, що вивчають порівняльну освіту, визнають велику пристосованість американських випускників до реального життя, оскільки до закінчення загальноосвітньої школи вони разом з теоретичними знаннями набувають необхідних практичних навичок.

**Мета статті** – розкрити особливості організації навчання в середніх загальноосвітніх школах Сполучених Штатів Америки, акцентуючи увагу на профільному навчанні.

З історичних причин освіта не згадується в Конституції США, внаслідок чого відсутня єдина державна система освіти, а управління народною освітою довірене штатам, які мають право визначати її структуру самостійно [4]. Кожен штат має свої органи керівництва школами, комплектовані, як правило, не з педагогічного середовища, а з промисловців, банкірів, чиновників. Штати діляться на навчальні округи, різні за територією, матеріальною забезпеченістю та ін. [1]. Отже, в США не існує суворих федеральних стандартів для навчальних закладів, а система шкільної освіти в США варіюється залежно від штату.

У США нараховується близько 115 тис. шкіл, які традиційно діляться на державні (public schools) і приватні (private schools). Найбільш поширені державні школи, в яких навчається більшість (близько 86%) американських дітей (у 2005 р., за даними Національного центру статистики освіти в США, було понад 80 тис. подібних шкіл). До кожної державної школи вступають діти, які мешкають на певній, “прикріпленій” території, котру обслуговує ця школа, винятки трапляються, але вони є поодинокими [7]. Безкоштовними державними школами управляють головним чином демократично вибрані шкільні ради (school boards), кожна з яких має юрисдикцію над шкільним округом (school district), межі якого часто збігаються з кордонами міста, і які містять одну або декілька шкіл кожного рівня. Шкільні ради встановлюють шкільні програми, наймають учителів і визначають фінансування програм. Штати регулюють освіту на своїй території, встановлюючи стандарти та проводячи іспити. Фінансування шкіл штатами часто визначається тим, наскільки підвищилася успішність їх учнів на іспитах [4].

Менша частина дітей навчається в платних приватних школах, багато з яких – релігійні. Найбільш поширена мережа католицьких шкіл. Інші приватні школи, які не мають релігійної приналежності, як правило, дуже дорогі і часто з великим конкурсом на вступ. Вони готують учнів до вступу до престижних ВНЗ [4]. У США існує 30 тис. таких привілейованих приватних шкіл, які утримуються за рахунок внесків приватних осіб і оплати за навчання. Платити чималі (згідно з даними журналу Private School Review, від 12 тис. до 30 тис. дол. США на рік [7]) гроші за навчання протягом 8–10 років можуть дозволити собі лише заможні люди. Не дивно, що 8% школярів, які відвідують приватні школи, стають у майбутньому керівниками, дипломатами, урядовцями та ін. Диплом про закінчення приватної аристократичної школи відкриває перед її випускниками двері до вищих кіл американського суспільства [3].

Перші приватні школи Америки було засновано ще за колоніальних часів. Термін “приватна школа” позначав декілька видів недержавних шкіл. Це

могли бути: незалежні, церковно-приходські, комерційні, школи, що працюють за методом “Монтессорі” [2]. Американські приватні школи здавна відомі високими академічними стандартами та індивідуальною увагою до кожного учня з боку педагогів і наставників.

Ці школи відрізняються освітніми можливостями, управлінням і фінансуванням. У навчанні в приватних школах є позитивні й негативні сторони. До позитивних належить: високий рівень освіти – набагато вищий, ніж у державних школах, чудова підготовка до навчання в університеті, серйозна навчальна атмосфера, маленькі класи (12–15 чоловік), персональна увага вчителів, величезні можливості для занять спортом та іншими видами активного відпочинку, гарне харчування, в більшості шкіл шкільна форма не є обов’язковою (проте певні вимоги до зовнішнього вигляду все ж існують). Вище за всілякі похвали є оснащення навчальних кабінетів, бібліотек, наукових лабораторій, комп’ютерних класів [6].

Негативними сторонами є: досить висока плата за навчання, періодична доплата за різні послуги, участь батьків у різних шкільних заходах, не обов’язкова наявність педагогічної освіти в учителів, неодержання гарантії, що дитина буде захищеною від негативного зовнішнього впливу (поління, наркотики тощо) [2].

Приватні школи Америки приймають на навчання хлопців з 6 років, проте вкрай рідко батьки відправляють на навчання дітей молодших за 13–14 років [5]. Варто зазначити, що більшість випускників вступають до університетів.

Велика різноманітність у країні приватних шкіл-пансіонів. Проте всі вони мають декілька спільних ознак. Оскільки більшість учнів проживають безпосередньо на території шкільних містечок, у них значно більше можливості потоварищувати. Було також помічено, що весь досвід, набутий у стінах приватної школи, відрізняється більшою інтенсивністю порівняно з державними школами [2].

За час навчання в приватній школі учні набувають навичок, які забезпечують їм гарантований успіх не лише в університеті, а й у житті. Багато американців, які можуть оплатити навчання дитини в приватній школі, вибирають саме такий шлях.

Менше ніж 5% батьків з різних причин вирішують навчати своїх дітей вдома (home schooling). Деякі релігійні консерватори не хочуть, щоб їх дітей навчали ідеям, з якими вони не згодні, найчастіше теорії еволюції. Інші вважають, що школи не можуть задовольнити потреби дітей, що відстають у навчанні або, навпаки, геніальних. Треті хочуть захистити дітей від наркотиків і злочинності, що є великою проблемою деяких шкіл. У багатьох місцях батьки, що навчають своїх дітей удома, створюють групи, в яких вони допомагають один одному, а інколи навіть різні батьки вчать дітей різних предметів. Багато хто також доповнює свої уроки програмами дистанційного навчання й заняттями в місцевих коледжах. Проте критики домашнього навчання стверджують, що домашня освіта часто не відповідає стандартам і що так виховані діти, не набувають нормальних соціальних навичок [4].

Здобуття середньої освіти в США займає 12 років. До системи середньої освіти США входять: початкова, середня й вища школи.

Обов'язкова освіта в США починається у віці п'яти або шести років, коли американські діти йдуть до початкової школи (elementary school, grade schools, або grammar schools).

Є в США і школи для найменших – так звані школи-ясла, ідея необхідності яких була розроблена педагогічними коледжами. Школи для дітей від трьох до шести років відкривали і відкривають багато організацій, у тому числі “дошкільні лабораторії” при коледжах, зайняті в основному дослідною діяльністю й підготовкою вчителів, релігійні общини, батьківські кооперативи та інші добровільні об'єднання [3].

Для дітей віком п'ять років існує нульовий клас (kindergarten). Хоча kindergarten по-німецьки – буквально “дитячий садок”, дитячі садки існують окремо в США і називаються preschool (перед-школа). Цей нульовий клас не є обов'язковим, але близько 60% маленьких американців його відвідують [4]. По суті в нульових класах, в яких дітей готують до навчання в початковій школі, поступово переходять від ігор до читання, письма [3]. В початковій школі дітей розподіляють по групах, відомих як класи (grades), починаючи з першого класу. В США використовують порядкові числівники для нумерації класів, на відміну від Канади й Австралії, де віддають перевагу кількісним числівникам. Таким чином, американці, ймовірно, скажуть “перший клас” (first grade), а не “клас один” (grade one), як це прийнято в Канаді та Австралії [8].

Початкова школа – це самостійно існуючий навчальний заклад, де один вчитель проводить усі заняття з класом, окрім образотворчого мистецтва, музики та фізкультури, уроків, які випадають раз або два на тиждень [4]. У певній частині початкових шкіл навчання ведеться за традиційним наочним навчальним планом, який передбачає: читання, літературу, письмо, з акцентом на орфографію й поповнення словникового запасу, рідну мову (усне мовлення), музику, образотворче мистецтво, арифметику, історію, географію, природознавство, гігієну, фізичне виховання й ручну працю. Рідна мова й читання займають майже половину навчального часу, на арифметику відводиться стільки ж часу, скільки на музику, образотворче мистецтво та ручну працю. Приблизно шосту частину часу займають фізкультура й гігієна [3]. Часто в початковій школі навчання складається з художніх проєктів, екскурсій та інших форм навчання через розваги [4].

Характерним для початкової школи є комплектування класів за здібностями учнів. Малят, які тільки що приступили до занять, ділять на групи відповідно до результатів тестів. Тести є серією різних завдань, які учень повинен виконати за певний проміжок часу. Після визначення “ай-к'ю” з'являються групи А, В і С – “обдарованих”, “нормальних” і “нездібних”, так диференціюється навчання. Зі здібними ведуть серйозні, насичені заняття з досить високими вимогами до знань. Ці діти “орієнтовані на коледж” уже з перших років навчання в школі [3].

Початкова школа триває до п'ятого або шостого класу (залежно від шкільного округу), після чого учень іде до середньої школи, яка закінчується восьмим класом.

Середню школу (middle school) досить часто називають колишніми назвами “неповна середня школа” (junior high school) і “проміжна школа”

(intermediate school). Середні школи, як правило, навчають дітей у віці від одинадцяти або дванадцяти до чотирнадцяти років. Зазвичай у середній школі, на відміну від початкової, один вчитель викладає один предмет [10]. Обов'язковими предметами, які учні зобов'язані вивчати, є англійська мова, математика, суспільствознавство, природознавство, фізкультура з гігієною, музика й образотворче мистецтво, праця (для хлопчиків) і домоводство (для дівчаток) [6]. Якщо до восьмого класу середніх шкіл всі учні конкретного потоку вивчають одні й ті самі навчальні предмети, то з восьмого-дев'ятого – крім обов'язкових, навчальні предмети або курси за вільним вибором [1].

Внутрішня структура американських шкіл відрізняється специфічними особливостями. У середній школі починається поділ учнів на звичайні й обдаровані потоки. Учні, які навчаються краще за інших з певного предмета, можуть навчатися в класі для обдарованих (“почесні” – “honours”), в якому швидше проходить матеріал і задається більше домашніх завдань [4]. Окрім поділу дітей на потоки за тестовим відбором, учні класу часто розбиваються на різні групи залежно від рівня знань за тим або іншим навчальним предметом. Річ у тому, що в американських школах не існує перевідних іспитів, і всі учні переходять з класу в клас незалежно від своїх успіхів. Коли з'ясується, що деякі учні класу не можуть засвоїти новий навчальний матеріал, їх об'єднують в окремі групи [1].

Останнім часом такі класи зазнають критики, оскільки ізолювання успішних учнів не дає слабшим можливості підтягуватися до кращого рівня [4].

При організації навчальної роботи перевага надається індивідуальним формам над колективними. Переважає самостійна робота учнів над завданнями і “проектами” замість спільних уроків і пояснень учителя. У зв'язку із цими особливостями організації школи один і той самий учень може проходити різні навчальні програми в різних групах, учні одного потоку й класу можуть відрізнятися один від одного своїми знаннями [1].

Вища школа (high school) – останній етап середньої освіти в США, що триває з дев'ятого до дванадцятого класу, хоча в деяких округах – із сьомого до дванадцятого. Вищі школи, які складаються з 10–12 класів, називають повними середніми школами (senior high schools). Зазвичай американці закінчують середню освіту у 18 років, що збігається з віком повноліття. У вищій школі учні можуть вільніше обирати бажані дисципліни, ніж раніше, а для отримання диплома повинні виконати мінімальні критерії, які встановлює шкільна рада [10].

Типові мінімальні вимоги:

- 3 роки природничих наук, до яких входить обов'язкове вивчення трьох дисциплін. Стандартними варіантами є біологія, хімія, і фізика. Інші природничі дисципліни – геологія, довкілля і кримінологія;
- 3 роки математичних предметів, таких як алгебра, геометрія, і тригонометрія. Поглиблене вивчення передбачає математичний аналіз та статистику;
- 4 роки мовних дисциплін (англійська мова та література), багато шкіл відносять журналістику, ділове мовлення/дебати, іноземну мову, драму, техрайтинг і курси письменницької майстерності до мовних дисциплін;
- 2–4 роки суспільних наук, що зазвичай включають всесвітню історію, американську історію, державний устрій США й основи суспільствознавства;

додатковими предметами є право (конституційне, кримінальне або міжнародне) економіка, соціологія, психологія;

– 1–2 роки фізкультури, хоча деякі штати й шкільні округи вимагають, щоб учні проходили фізичне виховання кожного семестру.

В багатьох штатах обов'язковим є вивчення курсу “Здоров'я”, в якому учні вивчають анатомію, харчування, першу медичну допомогу, базові поняття статевого життя і контрацепції та негативний вплив наркотиків, сигарет і алкоголю на організм людини. В деяких школах предмети фізичного виховання та здоров'я об'єднані в один навчальний курс. В певних школах заборонено вивчати контрацепцію через релігійні причини.

В приватних католицьких школах теологія є обов'язковою дисципліною в старших класах [10].

Для вступу до більшості ВНЗ потрібна повніша програма, у тому числі 2–4 роки іноземної мови. На останніх роках навчання учні обирають самостійно курси на вибір. Набір таких курсів буває найрізноманітніший за кількістю і якістю, залежно від фінансового становища школи та схильностей школярів.

Типовий набір курсів за вибором таких:

– образотворчі мистецтва (малювання, скульптура, живопис, фотографія, кінематограф);

– виконавчі види мистецтва (хор, драма, музичний гурт, оркестр, танці, акторська майстерність);

– професійна освіта (різьба по дереву, обробка металів, авторемонт);

– інформатика/комерційна освіта (обробка тексту, програмування, графічний дизайн, веб-дизайн);

– журналістика (шкільна газета, редагування щорічника, телевізійне виробництво);

– іноземні мови (французька, німецька, італійська, іспанська мови є поширеними; китайська, японська, російська, грецька, латинська, корейська, нідерландська, португальська й американська мова жестів менш поширені, хоча останні дві є досить популярними, проте не всі штати вважають мову жестів іноземною мовою, тому це може перешкодити учням навчатися в коледжі іншого штату, де вимагають знання іноземної мови, не враховуючи американської мови жестів);

– комерційна освіта (бухгалтерський облік, обробка даних, підприємництво, фінанси, адміністрування, інформація й технологія комунікації, менеджмент, маркетинг);

– сім'я і споживча наука/здоров'я (“домашня економіка”, харчування, розвиток дитини);

– курси молодших офіцерів запасу.

Деякі американські вищі школи пропонують курси водіїв. У деяких школах курси водіїв доступні лише після школи [10].

Для отримання диплома випускникам достатньо отримати заліки з 16 академічних курсів протягом останніх чотирьох років навчання. Кожен такий курс складається з одного уроку щодня протягом 18 або 36 тижнів. Традиційно учні записуються на вивчення 5–6 курсів протягом півріччя і тим самим набирають 20 і більше курсів в 9–12-х класах. Кожен обов'язковий на-



вчальний предмет зазвичай ділиться на дрібніші курси. Особливо це характерно для великих середніх шкіл, де кількість таких дрібних поділів може становити 20–30 дисциплін. Наприклад, до складу обов'язкових для вивчення предметів з англійської мови входять: композиція, американська література або творче письмо, але при цьому залік можна отримати, відвідуючи такі курси, як сучасні письменники, журналістика, література “чорної” Америки тощо [3].

Слід зазначити, що контроль знань здійснюється постійно в ході тестування учнів, принаймні в двох формах:

1. Один раз на рік складаються стандартизовані тести типу тестів розумових здібностей і освітнього розвитку (Айова), “Тест Хенмон – Нельсон” по всій країні.

2. Раз на тиждень або частіше, а інколи 2–3 рази на семестр (за рішенням вчителя) складаються заліки й тести внутрішньокласного контролю. Система оцінок зазвичай літерна, за першими п'яти літерами англійського алфавіту. В середньому в школах США оцінки розподіляються і характеризуються таким чином:

A – 15% учнів – постійно високий рівень готовності, глибокі знання й оригінальність (відмінно);

B – 25% учнів – рівень, вищий, ніж середній (добре);

C – 35% учнів – середній рівень виконання завдань (середньо);

D – 15% учнів – мінімальний рівень знань (нижче від середнього);

F – 10% учнів – незадовільні результати або повне незнання навчального матеріалу. Міра успішності, що оцінюється на C, як правило, необхідна для продовження навчання в передвипускний період, оцінка B є обов'язковою для продовження навчання випускником [3].

До всіх оцінок, окрім F, може додаватися + або –. У деяких школах не існує оцінок A+ і D–. За цими оцінками обчислюється середнє (grade point average, GPA), в якому A відповідає 4, B – 3 і т. д. Оцінки за поглиблені курси часто піднімаються на бал, тобто A вважається за 5 і т. д. [4].

Починаючи з XX ст. багато вищих шкіл у США запропонували на вибір навчальні плани, що готують до вступу до коледжів або професійно-технічні навчальні плани. Школи, які пропонують професійно-технічні програми, мають дуже високий рівень технічної спеціалізації. Асоціація кар'єри і технічної освіти – найбільша американська асоціація, створена для підтримки й розвитку цього виду освіти [10].

Вищі школи, як правило, діляться на: академічні (підготовчі (college preparatory high schools (prep schools)), професійно-технічні (vocational high schools (VoTech schools)) і багатопрофільні. У багатопрофільній школі, починаючи з дев'ятого класу, існують різні відділення (профілі). Найбільш поширені з них: “академічний”, “загальний”, “комерційний”, “індустріальний”, “сільськогосподарський” [3]. Типові загальноосвітні вищі школи пропонують більше ніж один курс спеціалізації згідно зі своєю програмою.

Підготовчі вищі школи/академічний профіль дають освіту, достатню для вступу до ВНЗ. На початку дев'ятого року навчання всі учні проходять тестування на визначення “коефіцієнта розумової обдарованості”. Якщо він виявиться нижчим за 90, то учням недоцільно навчатися на академічному відділенні і краще обрати який-небудь практичний курс [2].

Професійно-технічні вищі школи/професійні профілі пропонують практичне навчання учням, яке готує їх до кар'єри в таких галузях, як: інформаційна технологія, маркетинг, бізнес, інженерія і медичні професії. Половина навчального часу відводиться на роботу в шкільних майстернях або в гаражах. Обсяг загальної освіти на цих профілях значно скорочений.

Існують також спеціальні або альтернативні старші школи (special high schools, alternative high schools), створені для учнів, які не можуть навчатися в загальноосвітніх вищих школах через труднощі в навчанні або фізичні вади. Ці школи досить часто мають своє власне навчальне містечко, але інколи розташовуються в секції або крилі загальної вищої школи.

Інша форма вищої школи, яка з'явилася досить недавно, – мережева вища школа (online high school). Програма навчання Стенфордського університету для обдарованої молоді (Education Program for Gifted Youth) недавно отримала щедрі дотації й використала їх на створення першої повної вищої школи онлайн, з інтерактивною й посиленою програмою для обдарованих учнів.

Класи вищої школи США мають свої назви: 9-й клас – Рік новачка (Freshman Year); 10-й клас – Рік другокурсника (Sophomore Year); 11-й клас – Молодший рік (Junior Year); 12-й клас – Старший рік (Senior Year) [9].

Тривалість заняття в загальноосвітніх школах або коледжах може бути різною, але, як правило, це 30–90 хвилин. Щодня учні проводять 5–6 годин у навчальному закладі (8.30–15.30).

Навчальний рік продовжується в американській школі 170–186 днів і, як правило, ділиться на семестри. Діти навчаються п'ять днів на тиждень.

Навчання в загальноосвітній школі США зазвичай починається в кінці серпня або на початку вересня кожного року й закінчується в кінці травня або на початку червня. Протягом двох з половиною місяців учням дають літні канікули, щоб відпочити від навчального року. В деяких випадках школи проводять навчання цілорічно [8].

Той, хто здобув середню освіту, може вступати до місцевих коледжів (community college), які видають дворічний ступінь (associate's degree), або до коледжів чи університетів і здобути за чотири роки ступінь бакалавра. Бакалаври можуть вчитися далі і здобути ступінь магістра (2–3 роки) або доктора філософії (3 або більше років) [4].

За статистикою, практично 99% дітей, що закінчили дитячі садки, вступають до школи (з 6 до 13 років), 94% з них продовжують навчання до 18 років; 29% хлопців і дівчат у віці від 18 до 24 років стають студентами коледжів та університетів [3].

**Висновки.** Отже, в системі середньої освіти США передбачено виявлення задатків, у зв'язку із цим здійснюється селекція ще в початковій школі. В середній школі існує рання профілізація, учні починають планувати свою майбутню кар'єру, вибираючи предмети за профілем. У старшій школі диференціація поглиблюється, предмети викладаються на різних рівнях, що зумовлено наявністю трьох напрямів: академічного, професійно-технічного, багатопрофільного.

Аналіз системи середньої освіти США дає підстави стверджувати, що така організація навчання створює умови для розвитку особистості відповідно до її потреб, можливостей та професійного самовизначення.

## Література

1. Константинов Н.А. Состояние народного образования и школы в капиталистических странах в середине XX века / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.detskiysad.ru/.../ped118.html>.
2. Образование и учеба в США [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.yastudent.ru/.../2/.../2508.html>.
3. Система образования в США [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.narcom.ru./publ/info/535>.
4. Система образования США [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.ru.wikipedia.org/.../Система\\_образования\\_США](http://www.ru.wikipedia.org/.../Система_образования_США).
5. США – страна безграничных возможностей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.us.itec-group.ru>.
6. Частные школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.college-training.ru>.
7. Школа: происхождение видов. – Washington ProFile 25.08.2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.ro1.ru/news/.../01\\_016.htm](http://www.ro1.ru/news/.../01_016.htm).
8. Education in the United States [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://en.wikipedia.org/.../Education\\_in\\_the\\_United\\_States](http://en.wikipedia.org/.../Education_in_the_United_States).
9. High school. United States [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.en.wikipedia.org/wiki/High\\_school#United\\_States](http://www.en.wikipedia.org/wiki/High_school#United_States).
10. Secondary education in the United States [http://www.en.wikipedia.org/.../Secondary\\_education\\_in\\_the\\_United\\_States](http://www.en.wikipedia.org/.../Secondary_education_in_the_United_States).

ДЕНИСЕНКО Я.В.

## СТАНОВЛЕННЯ ГЕОГРАФІЇ ЯК НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА ВИЩОЇ ШКОЛИ (ДРУГА ПОЛ. ХІХ СТ. – ПОЧ. ХХ СТ.)

Сучасна українська наука та освіта є продуктом тривалого й неоднозначного процесу їх розвитку. Історія розвитку того чи іншого регіону завжди тісно пов'язана з географічними дослідженнями даної території. Враховуючи велике значення географічних досліджень, насамперед для розробки засад регіональної політики пошуку механізмів стимулювання соціально-економічного розвитку регіонів, підвищення якості життя населення та раціонального природокористування, є сенс приділити особливу увагу історії розвитку географічної науки та її впливу на розвиток суспільства.

Дослідження географічної освіти частково відображено в працях: Л.Д. Божко (розвиток географії на Слобожанщині) [1]; М.І. Дмитрієв (розвиток геоморфології в Харківському університеті) [2]; Г.П. Дубинський (викладання курсу метеорології з моменту заснування університету) [3]; В.Л. Віленкін (історія розвитку різних напрямів географічної науки) [4].

**Мета статті** – проаналізувати динаміку розвитку географії як навчального предмета у вищій школі (друга пол. ХІХ ст. – поч. ХХ ст.).

З самого дня заснування університету географію як навчальну дисципліну викладали на кафедрі історії, статистики та географії Російської держави; кафедри всесвітньої історії, статистики та географії відділення словесних наук [5].

Першим університетським статутом на відділенні фізичних і математичних наук передбачалося створення дев'яти кафедр, зокрема кафедри теорети-

чної і дослідної фізики та кафедри астрономії. Саме на цих кафедрах з самого початку існування університету викладалися дисципліни, які сьогодні є профільними на кафедрі фізичної географії та картографії.

Так, на кафедрі теоретичної та дослідної фізики починає розвиватись метеорологія. Першим викладачем став завідувач кафедри **А.І. Стойкович**, У 1813 р. вийшла книжка “Начальные основания физической географии Афанасия Стойковича”, в якій він зазначав: “Поскольку физика исследует причины всех явлений земного шара, называется она физическим землеписанием, физической географией, физикою земного шара” [6].

Після А.І. Стойковича з 1813 до 1841 р. курс метеорології викладав професор **В.С. Камлішинський**. В галузі метеорології найбільш відомими є його праці, присвячені атмосферній волозі. Вони свідчать, що В.С. Камлішинський був носієм передових ідей у метеорології.

З 1835 р. на кафедрі фізики і фізичної географії починає працювати професор **В.І. Лапшин**. З його діяльністю пов’язані перші в Харкові регіональні метеорологічні спостереження. На основі зібраних матеріалів у 1851 р. було надруковано працю “Несколько климатических данных, относящихся к городу Харкова” – одну з перших праць про клімат Харкова. У 1855 р. з’явилася праця “О климате Харьковской губернии” [7]. Названі праці дають підстави вважати В.І. Лапшина піонером кліматографічних описів в Україні. Саме він розробив проект, який дав змогу у 1859 р. вперше здійснити електричне освітлення деяких вулиць та площ Харкова.

Імператор Олександр 18 червня 1863 р. підписав новий університетський статут, де вперше на фізико-математичному факультеті виокремлено самостійну кафедру фізичної географії.

З 1863 р. на кафедрі фізичної географії почав працювати **Ю.І. Морозов**. Він викладав виключно фізичну географію й метеорологію (геофізика, статистика і динаміка атмосфери земний магнетизм) на кафедрі фізичної географії. Під його керівництвом проводились метеорологічні спостереження, звіти про які друкувались у “Харьковских губернских ведомостях”. Також Ю.І. Морозов проводив велику наукову роботу з вивченням клімату міста Харкова і Харківської губернії.

За університетським статутом 1863 р. геологію й палеонтологію було відокремлено від мінералогії й створено окрему кафедру, першим професором якої був учень Н.Д. Борисяка – **І.Ф. Леваковський** [8].

Він перший написав “Курс геології” – вітчизняний підручник для студентів, в основу якого було покладено безпосередні спостереження вченого під час мандрівок країною [9].

Провівши огляд праць, М.І. Дмитрієв показав, що І.Ф. Леваковський зробив свого часу великий внесок у геоморфологію України. Як геолог він у своїх працях не тільки торкався окремих питань з геоморфології, але й написав кілька геоморфологічних праць. І.Ф. Леваковський, на думку М.І. Дмитрієва, обґрунтував необхідність історичного підходу до вивчення долинного ландшафту й показав, що вік рельєфу території України – стародавній. І це його велика заслуга [1].

Університетський статут 1863 р. сприяв виникненню геологічного кабінету при університеті. Для початку уже були деякі матеріали, частину прид-

бали, а найголовніші – зібрані професорами Криницьким, Калиниченко, Н.Д. Борисяком і самим І.Ф. Леваковським.

Оцінюючи діяльність І.Ф. Леваковського, можна з повною визначеністю стверджувати, що він разом з Н.Д. Борисяком став засновником наукової школи Харківських геологів.

Послідовником І.Ф. Леваковського став О.В. Гуров, який вивчав геологію півдня Росії, а саме Харківської, Дніпропетровської, Полтавської, Курської та Воронежської губерній і областей. Він дав першу геоморфологічну характеристику лівобережного Середньодніпров'я, в якій порушив і частково вирішив цілий ряд важливих питань морфогенезу цієї території; детально дослідив геологічну будову Донецького кам'яновугільного басейну і Дніпровської гранітогейсової площі, при цьому він торкався сфери прикладної геології. І.Ф. Леваковський брав участь у розвідках кам'яного вугілля, кам'яної солі, залізної руди тощо.

Педагогічна діяльність О.В. Гурова виражена не тільки в читанні лекції геології, палеонтології, а й у звичайних лабораторних практичних заняттях зі студентами, керівництві спеціальними роботами в геологічному кабінеті, організації студентських геологічних екскурсій наприклад до Дніпропетровської області (давні кристалічні породи), Криворізького рудного району, Бахмутського району, Донецького басейну (кам'яновугільні шахти), а також на Кавказ.

У 1871 р. на кафедрі фізичної географії обов'язкових предметів було введено порівняльну географію. Цей курс доручили читати В.К. Надлеру.

З 1879 р. на всіх відділеннях астрономії та геодезії їх викладав приват-доцент **Г.В. Левицький**. Його основні наукові праці в галузі топографії присвячені обробці даних барометричного нівелювання.

У серпні 1884 р. Імператором було затверджено новий статут. До існуючих кафедр додали ще одну – географії і етнографії. Посада цієї кафедри залишалася вакантною впродовж п'яти років, до призначення на неї професора А.Н. Краснова.

На кафедрі фізики і фізичної географії з 1889 р. **М.Д. Пильчиков** читав курс метеорології. Він займався вивченням земного магнетизму, атмосферного струму та інших розділів метеорології. Завдяки його зусиллям було засновано метеорологічну станцію, а при фізичному кабінеті університетів – магнітно-метеорологічне відділення [10]. Постійні наукові спостереження привели М.Д. Пильчикова до відкриття спектральної організації світла, розсіяного земною атмосферою. Він сконструював диференціальний ареометр, термостат-барометр, іонометр та багато інших приладів

**М.П. Косач** відіграв велику роль в організації мережі метеостанції Харківської губернії, запропонував електричний термограф оригінальної конструкції, а також розробив інтегратор сили вітру з неперервним записом і теорію теплових коливань у ґрунті циклону.

В той же час, коли в університеті працювали М.Д. Пильчиков та М.П. Косач, почалася викладацька та наукова діяльність Д.К. Педасєва, який у 1912 р. вперше в Харкові організував кулепілотні і зондові спостереження. Харківські кулі-зонди підіймалися до рекордної на той час висоти 22 км, де було зафіксовано найбільш низьку температуру в стратосфері  $-75^{\circ}\text{C}$ , є засновником першого в Україні щоденного синоптичного бюлетеня.

З 1889 р. на кафедрі географії і етнографії починає свою працю А.М. Краснов. З самого початку взявся за організацію географічного кабінету й бібліотеки при ньому. Намагаючись поставити викладання географії на високий рівень, він створив студентський гурток, організував студентські екскурсії, вводив їх у викладання географії як вид педагогічної діяльності.

Концепція А.М. Краснова про землезнавство (географію) як науку стала основою його курсу лекцій з землезнавства. Він спирався не тільки на свої дослідження, а й на той історичний матеріал, що стосувався розвитку географії; критично розглядав усі тогочасні погляди вчених Європи та Америки. Його оцінка цих поглядів багато в чому збігалася з оцінкою Д.М. Анучина, який перший у Росії ще у 1885 р. дав у своїх лекціях узагальнювальну картину розвитку землезнавства та аналіз тогочасних теорій і поглядів учених західної Європи.

У 1895–1899 рр. вийшов його лекційний курс “Основи землезнавства”, це був перший курс фізичної географії, у якому викладено новий підхід до цього предмета як наукової й навчальної дисципліни в університетах [11]. А.М. Краснов зараховував до інтеграційних факторів, які становлять цілісність географічної території, складний географічний комплекс, який не визначав до того жоден учений – дослідник природи.

З 1908 р. на кафедрі географії та етнографії почав працювати приват-доцентом А.Л. Рейнгард. В коло його наукових інтересів входили сучасні й стародавні зледеніння, геоморфологія, четвертинна геологія тощо, А.Л. Рейнгард визначив висоту снігової лінії в басейнах ряду річок, склав карту снігової лінії усього Кавказу, в якій виділив дві групи з 23 областей [12].

А.Л. Рейнгард був великим прихильником картографії. Під його керівництвом студенти практичних заняттях з географії будували картографічні сітки в різних проекціях, знайомилися зі складанням та викреслюванням географічних карт. Ряд його робіт супроводжувався складанням на кафедрі карт [13].

У 1914 р. після А.М. Краснова кафедру географії та етнографії очолив професор О.А. Івановський. Він підготував узагальнювальну працю “Об антропологическом составе населения России” (1904), за яку Імператорське Російське географічне товариство присудило йому Велику золоту медаль, та “Население земного шара. Опыт антропологической классификации”.

Політичні події 1917 і наступних років привели до глибоких змін у житті Харківського університету. Однак, незважаючи на труднощі та негаразди, у цей складний період колектив університету продовжував працювати як у навчальній, так і в науковій сферах. Саме в 1917 р. астрономічна обсерваторія одержала з Пулково прилад для астрофотограм, замовлений ще в 1914 р. Було проведено дослідження верхніх шарів атмосфери, спостереження за Місяцем перед його затемненням тощо; опубліковано 8 і 9-й випуски “Publications de l’Observatoire Astronomique de l’Universite de Kharkow”. Магнітно-метеорологічний кабінет підбив підсумки своїх спостережень за 25 років, що дало змогу вивести середні багаторічні величини й одержати важливі дані.

У цей час працював професор О.С. Федоровський, який написав “Географический очерк Харьковской губернии”. О.С. Федоровський присвятив своє життя популяризації історії й географії нашого краю. В одній з перших його праць, виданій у 1914 р. “Землетрясение в Купянском уезде 8.03.1913 г.”, описано унікальне для наших місць стихійне явище.

У 1915 р. О.С. Федоровський опублікував брошуру “К истории города Харькова”, в якій навів невідомі раніше матеріали – план Харкова і гравюру його центральної частини.

**Висновки.** Отже, проведене дослідження засвідчило, що географічні дисципліни почали викладати на поч. ХІХ ст., а саме географія як наука виникла у другій пол. ХІХ ст. Забезпечення викладання географічних дисциплін залежало від: 1) педагогічної майстерності й компетентності викладачів; 2) підготовки ними навчального методичного матеріалу з географічних курсів (І.Ф. Леваковським, О.В. Гуровим, А.М. Красновим, О.С. Федоровським).

#### **Література**

1. Божко Л.Д. Історіографія географічних досліджень на Харківщині / Л.Д. Божко // Історія та географія : зб. наук пр. ; Харк держ. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. – Х., 2003 – Вип. 13.
2. Дмитриев Н.И. Геоморфология в Харьковском университете / Н.И. Дмитриев // Труды геогр. факультета. – ХГУ. – 1955. – Т. 2.
3. Дубинский Г.П. Метеорология и климатология в Харьковском университете / Г.П. Дубинский // Ученые записки ХГУ. – 1955. – Т. 56. Труды геогр. факультета. – Т. 2.
4. Виленкин В.Л. Замечательные географы – наши земляки / В.Л. Виленкин // Материалы Харьковского отдела Географического общества Украины. – Х. : Изд. ХГУ, 1970. – Вып. 8.
5. Холанський М.Г. Опыт историко-филологического факультета императорского Харьковского университета / М.Г. Холанський. – Х. : Изд. Харьк. ун-та, 1883.
6. Начальные основания физической географии Афанасия Стойковича. – Харьков, 1813.
7. Лапшин В.И. О климате Харьковской губернии / В.И. Лапшин // Вестник импер. Русского геогр. общества. – СПб., – 1855. – Кн. IV.
8. Бокототей В.В. Формирование научной школы геологов Харьковского университета (ХІХ–ХХ в) / В.В. Бокототей // Геологический журнал. – 1994. – № 3.
9. Леваковський І.Ф. Курс геології / І.Ф. Леваковський. – Харьков, 1861–1864. – Вып. 1–4.
10. Демченко М.А. Физическая география СССР в Харьковском университете / М.А. Демченко // Ученые записки ХГУ. – 1955. – Т. 56. Труды геогр. ф-та. – Т. 2.
11. Краснов А.Н. Основы землеведения / А.Н. Краснов. – Харьков, 1895. – Вып. I. История картографии, форма земли, распределение суши и ее строение; Вып. II. Атмосфера, ее действие на сушу и море, климаты суши и явления на море, ею создаваемые.
12. Рейнгард А.Л. К вопросу о делении Кавказа на морфологические области / А.Л. Рейнгард // Изв. Кавказского отдела Русского геогр. общества. – 1917. – Т. 26. – № 2–3.
13. Левицький І.Ю. Два століття пізнаємо Землю: з її історії кафедри фізичної географії та картографії Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна / І.Ю. Левицький, А.М. Байназаров. – Харків : ХНУ, 2005.

ІВАНЧЕНКО Є.А.

### **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА СИСТЕМА ІНТЕГРАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ**

Сучасна ринкова економіка висуває нові вимоги до професійних кадрів, як-от: участь у розвитку виробництва практично на кожній посаді, забезпечення якості технологічно складної продукції, що швидко змінюється за своїми характеристиками, стримання зростання собівартості виробів шляхом удосконалення методів виробництва та зниження витрат тощо.

Отже, ринкова економіка сприяє розвитку активності особистості, адже інакше людина заздалегідь приречена на неуспіх за всіма видами, формами та методами діяльності, тому що ринкова економіка має за основу необхідність постійного розвитку: будь-яке відставання суб'єкта в конкурентній боротьбі на будь-якій ділянці призводить до його економічного виродження [2].

Все це вимагає підвищення якості професійної підготовки кадрів, що, в свою чергу, природно викликає зміни в освіті фахівців. Проблему реформування економічної освіти ми спробували розв'язати за допомогою створення *системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів* (СІПП МЕ), під якою розуміємо динамічну, цілеспрямовану, нерівноважну, відкриту, нелінійну систему, яка може бути як керованою, так і самоорганізувальною; відповідну попиту сучасного ринку праці, здатну мобільно реагувати на зміни в політичній, економічній та соціальній ситуації, на зміни в освіті, передбачати перспективний розвиток спеціальності, метою функціонування якої є формування компетентності економіста як професіонала та людини.

Нами побудовано структуру цієї системи на теоретичному рівні (див., наприклад, [1]), але практика вимагає експериментальної роботи щодо створення навчально-виховного середовища СІПП МЕ.

Аналіз наукових джерел дав змогу узагальнити досвід, нагромаджений як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками щодо насичення навчально-виховного середовища, та окреслити напрями експериментальної роботи з упровадження названої системи.

**Мета статті** – презентувати експериментальну систему інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

З метою апробації СІПП МЕ було проведено відповідну роботу в Одеському інституті фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі.

Щоб реалізувати названу систему, необхідно було:

- створити творчу команду, в якій би викладач був затребуваний як особистість;
- провести навчання творчої команди щодо освоєння оцінювання якості освітньої діяльності студентів та випускників на основі методики оцінювання компетентності економіста;
- послідовно проводити політику інтегративних педагогічних інновацій у цілях, змісті, видах, методах, засобах та формах навчання;
- сформувати колективний педагогічний суб'єкт – носія діяльності з реалізації СІПП МЕ;
- створити навчально-виховне середовище, що відповідає меті названої системи, насичуючи створену нами структуру належними видами, методами, засобами та формами навчання;
- сприяти виданню власних посібників, орієнтованих на студентів вищих навчальних закладів Міністерства фінансів України, враховуючи принципи СІПП МЕ;
- досягти відповідності й узгодженості розвитку всіх підсистем СІПП МЕ, згідно з поставленою метою.



Пропоновану нами експериментальну модель системи було поділено на такі рівні:

- оцінка налаштованості професорсько-викладацького колективу на ухвалення й реалізацію СІПП МЕ;
- реалізація стратегії освоєння СІПП МЕ, тобто реалізація педагогічних умов, передбачених структурою;
- оцінка впливу СІПП МЕ на основні сфери діяльності навчального закладу.

У проведенні експерименту брали участь викладачі зазначеного навчального закладу, які погодилися співпрацювати. У процесі роботи з ними було з'ясовано, що більшість з викладачів не усвідомлює відмінності між оцінками за предметами та компетентністю, ототожнюючи ці поняття, вважаючи, що гарні оцінки гарантують наявність компетентності економіста. Аналіз методичного забезпечення предметів на різних кафедрах виявив, що більшість викладачів замкнено в межах своїх предметів та не можуть або не бажають використовувати у своїй роботі переваги інтеграції. Опитування показало, що близько 60% професорсько-викладацького складу навчального закладу не знайомі з можливими сучасними видами інтеграції, які можна ефективно застосовувати в професійній підготовці майбутніх економістів, а інші використовують у своїй роботі тільки деякі види інтеграції, як-от: міжпредметна інтеграція, інтеграція інформаційних технологій, частково інтеграція наукових знань (характерно для викладачів із науковими ступенями), чого, звісно, недостатньо для конкурентоспроможної підготовки майбутніх економістів. Отже, було виявлено коло питань щодо недостатності теоретичної підготовки викладачів до впровадження названої системи.

Першочергове завдання нашої роботи з творчою командою полягало у створенні якісно нового сприйняття учасниками експерименту суті професійної підготовки майбутніх економістів, її значущості для власного професійного й особистісного вдосконалення як студентів, так і викладачів у межах названої системи.

Було впроваджено науково-методологічний семінар з проблеми “Забезпечення науково-методичної та організаційної підготовки викладачів вищої школи до впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів” для творчої групи, до якої увійшли представники кафедр Інституту та всі бажаючі, котрі не увійшли до групи, але їх зацікавила певна тема.

В результаті викладачі-виконавці перетворювалися на авторів-учасників експериментальної команди. Саме їхніми зусиллями за підтримки адміністрації Одеського інституту фінансів і було створено навчально-виховне середовище, відповідне СІПП МЕ. Загальна кількість викладачів, які брали участь у нашому дослідженні, – 30. До творчої команди увійшли провідні викладачі кафедр Інституту, які мали вплив на діяльність кафедр та викладали в експериментальних групах.

Для забезпечення освітнього процесу професорсько-викладацьким складом навчального закладу було розроблено системно-синергетичні комплекси навчально-виховної діяльності з дисциплін, які включають:

- науково-методичне забезпечення та супровід освітнього процесу з дисципліни;

– організацію (самоорганізацію) та управління (самоуправління) освітнім процесом;

– оцінювання якості освіти, виховання, розвитку особистості студента (контроль, аналіз, оцінка, корекція) з використанням “Методики оцінювання компетентності економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів”;

– науково-дослідну діяльність викладачів, яка передбачає також залучення студентів у деяких напрямках.

Такі комплекси є системними, тому що, по-перше, мають цілісну структуру, тобто поєднання об’єктів, взаємопов’язаних один з одним, які забезпечують їм нові інтегративні якості; по-друге, чітко фіксують місце елементів стосовно один одного та цілого; по-третє, характеризуються існуванням мети або функціональної спрямованості; по-четверте, мають ієрархічну структуру – “складається з”; по-п’яте, сукупна взаємодія елементів комплексу створює принципово нову якість навчання, яка не притаманна окремим складовим; по-шосте, вилучення хоча б одного елемента комплексу знижує якість навчання. Комплекси є синергетичними, тому що, по-перше, вони відкриті до змін залежно від потреб “замовника”; по-друге, між більшістю елементів комплексу відсутні жорсткі зв’язки; по-третє, простежується наявність самоорганізації.

Відповідні зміни було внесено в методи навчання, що дало змогу завершити методичну підсистему системи інтегративної професійної підготовки, в якій залишаються традиційні методи навчання, але поряд з ними ми рекомендували використовувати такі:

– інтерактивні методи навчання, які, в свою чергу, поділяються на неімітаційні, що використовуються в межах традиційних форм навчання (проблемні лекції, дискусії, програмоване навчання, семінари, олімпіади, науково-практичні конференції, курсова робота), та імітаційні, використання яких пов’язано з використанням у навчальній діяльності як неігрових методів навчання (аналіз конкретних ситуацій, вирішення виробничих завдань, розбір документації, індивідуальні тренажери, імітаційні вправи), так і ігрових (проектування, стажування з виконанням посадової ролі, мультимедійні презентації тощо);

– методи навчання у співробітництві (проекти, командно-ігрова діяльність, “турнірні столи”, Jigsaw (з англ. “ажурна пила, машинна ножівка”) та Jigsaw-2, консультування).

СПП МЕ зберігає традиційні форми навчання: семінарські та практичні заняття, лабораторні та курсові роботи, навчальну та виробничу практики, самостійну роботу, але змінює зміст, організаційні форми проведення тощо. До цього додається система навчальних тренінгів, яка пронизує весь процес навчання та виховання (навчальні тренінги проводяться з різних дисциплін у межах семінарських або практичних занять як вид їх проведення) і відповідає інтеграції інноваційних технологій в освіту майбутніх економістів.

Застосування навчальних тренінгів мало за мету створення комфортних умов навчання, за яких той, хто навчається, відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, та призначається для вироблення в групі учасників конкретних навичок, які можуть застосовуватись як на майбутньому робочому міс-

ці, так і в особистому житті. Широкий діапазон можливостей пояснюється тим, що тренінг (за М.А. Чуркіною та Н.В. Жадько [3, с. 10]) – це передача знань, навичок, моделей, процесів чи інформації, тому зміст може бути будь-яким.

Навчальні тренінги мають ряд специфічних особливостей: стаціонарна група (відсутній елемент знайомства); звичне середовище; обмеженість у часі (пара) – та вимагають певних навичок від викладачів, тому що поряд з навичками презентації, ерудицією, контактом з аудиторією тощо треба змінити підходи до трансляції інформації. Тренінг має розв’язувати завдання швидкого засвоєння широкого діапазону навичок і набуття досвіду діяльності.

При проведенні тренінгів ми пропонували використовувати такі методи інтерактивного навчання: “велике коло”, “акваріум”, “снігова куля”, “вчитель-учень”, “береги – річка”, “карусель”, “мозковий штурм”, “закодований текст”, “взаємні завдання”, “мультимедійна презентація”, “проект” тощо.

Найбільш проста форма групової взаємодії – “велике коло”. Можна виокремити три етапи роботи:

1. Група утворює велике коло, викладач формулює проблему.
2. Протягом 10–15 хвилин кожен студент на своєму аркуші записує варіанти розв’язання даної проблеми.
3. Кожен студент групи зачитує свої результати та проводить голосування стосовно включення їх до загального рішення, викладач фіксує підтримані варіанти на дошці.

“Акваріум” – форма діалогу, коли студенти пропонують обговорити проблему “перед громадськістю”. Мала група обирає представника, який буде відстоювати думку групи. Така форма взаємодії дає змогу побачити своїх однокурсників ззовні: як вони реагують на чужу думку, як спілкуються, як аргументують свою позицію; прослідкувати швидкість реакції та вдалість знайдених аргументів; визначити стиль спілкування.

“Снігова куля”: студентів поділяють на підгрупи, представники підгрупи отримують картку із завданням. Представники команд повертаються на місце. Кожен член команди пише на аркуші не менше трьох речень стосовно теми завдання та передає аркуш наступному члену підгрупи. Той уважно читає та додає свої речення. Головним завданням студентів є стисло та інформативно відобразити тему завдання й не повторювати думку попередніх. Так, аркуш-конспект передається між членами підгрупи, доки не потрапить до першого учасника, який вносить завершальні речення. Таким чином, отримано колективний опорний конспект для відповіді за темою. Далі представники підгруп мають висвітлити свою тему.

Для роботи парами на практичних заняттях добре підходить гра “вчитель-учень”: “вчитель” ставить декілька запитань або завдань, “учень” письмово відповідає, допускаючи при цьому одну помилку; завдання “вчителя” – знайти цю помилку при перевірці.

“Береги-річка”. Студенти сидять, як звичайно (по двоє за партою); ряд праворуч (“берег”) отримує картки із завданнями, які пропонують для розв’язання сусідам зліва (“річка”). Студенти з лівого ряду після розв’язання завдання переміщуються таким чином: з першої партії студент іде за останню, а всі решта переміщуються вперед доти, доки кожен студент з лівого ряду

не вирішить усі завдання. Результати фіксують. Після цього лівий ряд стає “берегом”, а правий – “річкою”. Завдання готують як викладачі, так і самі студенти, кожен своє в межах самостійної роботи.

“*Карусель*”. Студенти утворюють два кола: внутрішнє (нерухоме) та зовнішнє (рухоме) з рівною кількістю учасників. Студенти, які опинилися у внутрішньому колі, мають картки із завданнями, які пропонують для розв’язання студентам із зовнішнього кола, та фіксують результат. Як тільки завдання розв’язані, студенти, які знаходяться в зовнішньому колі, переміщуються. Так відбувається доти, доки кожен студент зовнішнього кола не повернеться на вихідне місце. Відбір завдань здійснюється, як і в попередньому методі.

“*Мозковий штурм*”. Метод навчання, що дає змогу активізувати мисленнєву діяльність тих, хто навчається, розвинути евристичні здібності.

“*Закодований текст*” (бажано вживати на лекціях) сприяє формуванню такого важливого вміння, як складання конспектів. З цією метою викладачами створено опорні конспекти зі скороченнями та пропусками. Студентам протягом лекції пропонується відновити текст повністю.

“*Взаємні завдання*”: студенти складають завдання, таблиці, опорні конспекти для груп нижчих курсів. Такі завдання практикуються на продовженнях курсу як повторення матеріалу. Вони укладаються в межі методів “береги – річка”, “карусель” тощо.

“*Мультимедійна презентація*”. Проблемні завдання формулюються викладачем або самими студентами в ході вивчення тем або розділів за предметами. Вони можуть реалізовуватися у вигляді презентації теми, захисту проекту, тобто кінцевого продукту діяльності.

Під продуктом діяльності може матися на увазі готовий бути презентованим матеріальний, сценічний або мовний результат навчальної роботи. Студенти можуть ідентифікувати себе із цим продуктом, який дає їм можливість оцінити та покритикувати роботу. Продукти діяльності можливі в різних символічних формах: вони інсценуються тими, хто навчається, під керівництвом викладача (монументальна будова, гра в ролях, планова гра, газетний театр, музика, танці тощо) або виготовляються (реферат, стінгазета, модель, навчальний посібник, класична газета, листівка, експеримент, відеофільм тощо). Вони можуть бути доповнені невеликими або великими задумами або проектами (виставка, вечір, екскурсія, поїздка, змагання (конкурс), конференція тощо).

Отже, взаємодія “студент – викладач” проходила не у формі прямої передачі інформації, а через самостійну, пізнавальну дослідницьку діяльність студентів, яку вміло організовував викладач.

“*Проекти*” передбачають наявність значущої в дослідному, творчому плані проблеми (завдання), яка потребує інтегрованого знання, дослідного пошуку для її розв’язання. Роботу зі створення проектів пропонується проводити в динамічних групах (4–6 студентів).

Переваги такої форми роботи полягають у такому: 1) студенти самостійно ділились на групи (за власним бажанням, відповідно до міжособистісних стосунків “симпатія – антипатія”); 2) у групі студенти самостійно розподіляли ролі; 3) у груповій діяльності виявляли вміння поєднувати індивідуальний стиль роботи й колективний, тобто, в процесі діяльності студенти переходили

до наступного шару взаємодії, коли члени групи оцінюються іншими як суб'єкти колективної діяльності; 4) члени кожної групи вільно переміщалися в іншу групу за запрошенням чи за власним бажанням, якщо не задовольняла розглядувана тема, не сприймалися їхні ідеї, не знаходилась спільна мова з командою, або за запрошенням, якщо іншій команді потрібен фахівець “їх профілю” тощо, тобто студенти переходили до якісно іншого шару відносин, коли член команди оцінювався залежно від його участі у створенні продукту діяльності; 5) в ході роботи студенти виявляли гнучкість мислення, уміння створювати мультимедійні презентації і проекти, здатність до творчої діяльності.

Велику увагу в процесі підготовки й презентації проектів приділяли розвитку комунікативної культури, вдосконаленню техніки мови, умінню виражати свої думки та аналізувати їх.

Один з видів проектів передбачав “залучення студентів до наукової роботи викладачів”, що давало студентам змогу проводити власні дослідження, обробляти результати, робити висновки, використовувати отримані дані для власного саморозвитку та самовдосконалення, корегувати свої освітні траєкторії. Це активізувало розширення їхніх знань з навчальних дисциплін, давало змогу використовувати одержані результати дослідницьких розвідок, виконаних під керівництвом досвідчених наукових наставників, у курсовому та дипломному проектуванні, брати участь у конференціях, конкурсах молодих учених тощо, а також надало змогу студентам працювати разом із викладачами.

Викладачі самостійно обирали набір елементів навчальних тренінгів відповідно до форми заняття (лекція, семінар, лабораторна робота тощо) та насичували їх адекватними темами, які мають професійну спрямованість. При цьому обсяг теоретичних знань, що визначається темою, відповідав спеціальності того, хто навчається. Кожен навчальний тренінг мав розширювати уявлення про майбутню спеціальність, особливо чітко концентрувати увагу на матеріалі, без знання якого студент не може ставати не тільки до професійної діяльності, але, навіть, до виконання завдань тренінгу. Також акцентувалась увага на залученні власного досвіду тих, хто навчається. З урахуванням накопичених студентами знань визначали складність та тематику завдань, до розробки яких залучали представники органів Міністерства фінансів України.

Ще одним елементом навчально-виховного середовища системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів у межах інтеграції теоретичного та виробничого навчання виступили навчальні й виробничі практики.

При проведенні навчальних практик ми пропонували виділяти два напрями: найближчий розвиток студента (“Бухгалтерський облік з використанням комп'ютерної програми “1С: Предприятие”) та перспективний розвиток (“Комп'ютерний аналіз у бізнесі”).

При проведенні навчальних практик ми використовували метод навчання “із зануренням”. Практики проходили протягом тижня по шість годин на день.

Практика “Бухгалтерський облік з використанням комп'ютерної програми “1С: Предприятие” спиралась в основному на програму “1С: Бухгалтерія”, яка входить до системи програм “1С: Предприятие” і, таким чином, надає підґрунтя для ефективного ведення бухгалтерського обліку – роботу з бухгалтерськими рахунками, різноманітні режими ведення бухгалтерських опе-

рацій, підтримку документів первинного обліку, отримання різноманітних звітів, контроль за цілісністю даних і безліч інших можливостей, підтримуваних системою “1С: Предприятие”.

Навчальна практика була побудована на вирішенні наскрізного завдання, яке давало змогу створити повну картину діяльності типового підприємства за всіма галузями обліку. Вивчення окремих ділянок передбачало налаштування плану рахунків, згідно з обліковою політикою підприємства; організацію відповідних довідників; роботу з типовими документами з урахуванням особливостей кожного розділу. Кожен студент вводив до програми дані свого уявного підприємства, проводив роботу для початку ведення обліку й виконував облікові та аналітичні процедури. Завдання включали великий обсяг стандартних операцій та певну кількість нетипових ситуацій. Це давало змогу закріпити навички з ведення обліку, автоматизації роботи і водночас творчо підійти до вирішення проблем, що виникають, набути досвіду діяльності. Як стандартні використовувалися операції нарахування та виплати заробітної плати, придбання й відпуску матеріальних цінностей, виробництва та продажу продукції тощо.

При організації навчальної практики “Бухгалтерський облік з використанням комп’ютерної програми “1С: Предприятие” на якість навчання впливала безліч різних факторів, але одне з головних місць займали методика навчання та кваліфікація викладача. Очевидно, що ці чинники тісно пов’язані між собою, адже методичні матеріали мають бути актуальними, тобто відображати останні зміни програмних продуктів, що дає змогу викладачеві досягати якнайкращих показників за якістю навчання.

Викладачами кафедри вищої математики та інформаційних технологій складено відповідні методичні посібники для відпрацювання базових навичок роботи з програмними продуктами. В межах міжпредметної інтеграції практика проходила за участю викладачів кафедри обліку, аудиту і статистики. Навчальну практику в кожній групі проводили два викладачі: один – з кафедри вищої математики та інформаційних технологій; інший – з кафедри обліку, аудиту і статистики, – що забезпечувало якісне вирішення як суто економічних питань, так і питань, пов’язаних із роботою на ПК.

Застосування подібної методики проведення занять пред’являло певні вимоги до підготовки викладачів. По-перше, викладач повинен був знати всі компоненти “1С: Предприятие”. Окрім цього, викладач мав володіти знаннями з основ бухгалтерського обліку, фінансового планування, вчасно відстежувати всі зміни в податковому законодавстві.

По-друге, процес навчання особистісно орієнтований, оскільки викладач спілкувався з кожним студентом індивідуально: відповідав на запитання, контролював правильність введення даних у програму, обговорював найбільш складні моменти ведення автоматизованого обліку; а студент отримував право на власну навчальну діяльність (тобто самостійно обирав час та темп виконання завдань) і створення власного освітнього продукту (представляв результати своєї діяльності у вигляді завершеного звіту). І тут важливого значення набувала наявність особистого, довірливого контакту між студентом і викладачем (інтеграція “викладач – студент”), уміння знайти свій стиль спілкування з кожним студентом.

Ще один аспект особистісно орієнтованого навчання реалізовувався у зв'язку з тим, що на момент проходження практики більшість студентів уже мали досвід роботи за спеціальністю, отже, кожен бажав під час навчання вирішити питання, пов'язані з особливостями ведення обліку конкретно на його робочому місці. Найбільш актуальна ця проблема при вивченні компонентів “1С: Зарплата и кадры” і “1С: Торговля склад”, оскільки схеми обліку торгових операцій і схеми розрахунку заробітної плати на різних підприємствах значно відрізняються один від одного. На останніх заняттях, коли слухач вже опрацював методичні рекомендації й познайомився з можливостями типової конфігурації, викладач мав можливість обговорити з ним особливості ведення обліку на конкретному підприємстві. Правда, для цього бажано, щоб викладач мав досвід роботи з реальними клієнтськими базами, і представляв, які схеми роботи з різними компонентами можливі за тих чи інших особливостей ведення обліку в організаціях (саме в цьому найбільш сильно виявляється інтеграція теоретичного та виробничого навчання).

Отже, вимоги до підготовки викладачів для проведення навчальної практики “Бухгалтерський облік з використанням комп'ютерної програми “1С: Предприятие” досить високі, але і якість навчання за таких умов проведення занять, відповідно, висока. Це твердження справедливо й щодо навчальної практики “Комп'ютерний аналіз у бізнесі”, що спрямовувалась на допомогу майбутнім економістам, які за вимогами часу займатимуться бізнес-плануванням і які вимушені при цьому прогнозувати економіку своїх підприємств за допомогою математичного моделювання із застосуванням імовірнісних та статистичних методів і початків фінансової математики, що дійсно є напрямом перспективного розвитку для наших студентів, адже реструктуризація економіки України в умовах її переходу на ринкові відносини зумовлює необхідність підготовки економістів, які досконало володіли б математичним апаратом, що використовується для аналізу практичних завдань, а останні записуються у вигляді математичних моделей.

Якщо в точних науках математичні моделі мають детермінований характер (що виражається зазвичай у вигляді функціональної залежності), то в економіці – в зв'язку з наближеним, неточним, випадковим характером економічної інформації – переважна більшість задач моделюється за допомогою імовірнісних та статистичних методів. Отже, виникає необхідність більш детального їх вивчення.

З цієї причини останніми роками у вищих навчальних закладах на економічних факультетах поряд із спеціальними математичними дисциплінами (економетрія, економічний ризик) почали викладати традиційні сучасні курси (макро-, мікроекономіка, статистика фінансів, соціально-економічна статистика, маркетинг тощо). Глибоке засвоєння цих курсів є основою для розуміння ринкових важелів господарювання й вимагає, в свою чергу, поліпшення математичної підготовки майбутніх економістів.

З іншого боку, надзвичайне поширення персональних ЕОМ останнім часом має своїм наслідком величезний вплив комп'ютерного аналізу у питаннях управління, різних дослідженнях та, зокрема, у вирішенні завдань теорії ймовірностей, математичної статистики, математичного програмування, статистики фінансів та соціально-економічної статистики в бізнесі.

Комп'ютери звільняють менеджера чи бізнесмена від трудомістких ручних обчислень. Завдяки цьому дослідник у галузі бізнесу може більше уваги приділити якісній підготовці статистичних даних і їх інтерпретації. Таким чином, в межах практики "Комп'ютерний аналіз у бізнесі" студенти отримали можливість опанувати величезну кількість варіантів розрахунків, моделей, аналізу інформації, побудови прогнозів тощо.

Викладачі створювали навчальне середовище в межах своїх предметів. Поєднання цих середовищ дало змогу створити навчальне середовище системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. Але воно не було повним, доки не додали виховну складову.

Завершити створення навчально-виховного середовища названої системи дали змогу психологічні тренінги, які викликають жвавий інтерес у студентів, та позааудиторна робота. Роль психологічних тренінгів важко переоцінити, адже, вивчаючи психологію, людина пізнає саму себе, а потім починає розуміти, що ці знання стануть у пригоді у професійній діяльності, у спілкуванні, в особистому житті. Психологічні тренінги пропонувалося проводити на позааудиторних заходах та в межах предмета "Педагогіка та психологія" із залученням викладачів кафедри соціально-гуманітарних наук, що допомогло виявити та розвинути у студентів як ключові компетенції, так і соціальну. Викладачі предмета "Педагогіка та психологія" проводили тренінги, які спрямовані на покращення тих якостей, що виявилися в результаті первинної діагностики недостатньо сформованими або відсутніми.

В результаті студенти мали можливість самореалізуватися, отже, підвищити свою пізнавальну активність; чітко відстежити та своєчасно ліквідувати прогалини в знаннях; підвищити якість знань, набути відповідних умінь та відпрацювати певні навички, набути досвіду діяльності, що привело до формування відповідного рівня компетентності економіста, що, в свою чергу, надало можливість підвищити якість професійної підготовки спеціалістів галузі економіки та фінансів: випускники продемонстрували потребу та здатність до самоосвіти, саморозвитку; етичні позиції спеціаліста та їх прояв у професійній діяльності; цілісні уявлення про людину, суспільство, культуру, науку, технології в сучасному світі; потребу та здатність підтримувати своє фізичне та психічне здоров'я, знання про збереження працездатності у швидкоплинних умовах життя; готовність до використання інформаційних і телекомунікаційних технологій у професійній діяльності; здатність до рефлексії, самоконтролю та корекції процесу й результату його професійної діяльності; налаштованість на безперервну освіту та самовдосконалення.

**Висновки.** Творча команда, яка пройшла відповідну підготовку, забезпечила формування колективного педагогічного суб'єкта – носія з реалізації системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, що привело до створення навчально-виховного середовища, яке відповідає меті нашої системи, що, у свою чергу, дало змогу досягти мети функціонування системи – формування компетентності економіста як професіонала та людини на відповідному сучасним умовам рівні.

### Література

1. Іванченко Є.А. Сутність та структура системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є.А. Іванченко // Наука і освіта. – Одеса, 2008. – Вип. 8–9. – С. 144–150.



2. Новиков П.М. Опережающее профессиональное образование : [научно-практическое пособие] / П.М. Новиков, В.М. Зуев. – М. : РГАТиЗ, 2000. – 266 с.

3. Чуркина М.А. Тренинг для тренеров на 100%: Секреты интенсивного обучения / М.А. Чуркина, Н.В. Жадько. – 2-е изд. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. – 246 с.

ІВАСІШИНА С.В.

## БАТЬКІВСЬКА ПРОСВІТА ТА СУЧАСНІ ПРИНЦИПИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В США

На сучасному етапі в Україні триває процес зміни цінностей у суспільстві, виникають нові проблеми у відносинах між педагогами та родиною, батьками й дітьми. Саме тому особливої актуальності набувають питання виховання в дусі взаєморозуміння, взаємоповаги та взаємопідтримки між школою й школярами, родиною та дітьми.

Сьогодні більшість українських батьків дедалі частіше доходять висновку про необхідність упровадження та використання нових методів сімейного виховання, адже застосування батьківських методів не завжди є доречними й актуальними.

Революція прав людини, бурхливий розвиток засобів зв'язку, зміни в родині радикально змінили погляди сучасних дітей на життя. У зв'язку з тим, що тепер вони змушені розвиватися швидше, дітям потрібно раніше навчитися справлятися з надзвичайним викликом і тиском сучасного світу. З іншого боку, зростання кількості розлучень, насильство над дітьми, сімейні конфлікти негативно позначаються на дітях.

Саме тому сьогодні для України доцільним є використання досвіду провідних зарубіжних держав у галузі просвіти батьків з метою пошуку та використання нових методів і принципів виховання в родині.

У ході наукового пошуку нами було встановлено, що сімейне виховання та просвіту батьків у США досліджували різні вітчизняні та зарубіжні вчені. В.Н. Боровикова у своїх працях розглядала проблеми американської родини, В. Жуковський – морально-етичне виховання в американській школі (30-ті рр. XIX ст. – 90-ті рр. XX ст.), С.В. Білецька – особливості сучасної американської системи батьківської освіти. Серед американських дослідників, що вивчали родинну педагогіку та батьківську просвіту в США, слід згадати С.Л. Крох (S.L. Krogh), Е. Бергер (E. Berger) і М. Шапіро (M. Shapiro). Проте в ході дослідження нами не було знайдено жодної праці з аналізом принципів і методів виховання в родині, заснованим на останніх дослідженнях з педагогічної просвіти батьків у США.

**Мета статті** – проаналізувати останні дослідження з організації просвіти американських батьків та визначити основні принципи сучасної родинної педагогіки в США.

Для кожного періоду становлення та розвитку батьківської просвіти в США характерні власні принципи сімейної педагогіки. У ході наукового пошуку нами було встановлено, що найбільш пріоритетним тривалий час був принцип виховання дитини власним прикладом. У колоніальний період його активно використовувало більшістю сімей Північної Америки. Живучи за пу-

ританською традицією та виховуючи в собі її чесноти (працьовитість, ощадливість, терпіння, свобода сумління й думки, реалізація життєвого покликання) американські батьки також прищеплювали їх своїм дітям за допомогою власного прикладу. Саме тому для американської колоніальної родини характерні згуртованість, взаємозалежність та працьовитість. З іншого боку, в період зародження елементарної батьківської просвіти центральний орган управління колоній починає стежити за тим, щоб усі батьки “за допомогою праці та власного прикладу навчали й виховували своїх дітей” (1642 р.) [4]. З цією метою церква починає направляти священників по всій території Північної Америки для “контролю та надання рекомендацій американським родинам щодо виховання дітей” [4].

Цей принцип також залишається пріоритетним в епоху Просвітництва. Як свідчить автор літератури для батьків того часу Л. Сігорні (L. Sigourney), особливим завданням матері було служити прикладом християнських чеснот у власному житті й домі, а також здійснювати моральне виховання дітей у ході щоденної бесіди й читання відповідної літератури моралістичного змісту, спонукати їх до добродійності й побожності. Дітей розглядали такими, що піддаються виховному впливу, тому “матері не намагалися обмежувати волю своїх дітей, а виховували їх добрим прикладом і повчаннями, закладаючи в їхню свідомість внутрішнє бажання жити благочестивим життям” [12, с. 1].

В історії можна навести багато прикладів, коли батьки, удосконалюючи в собі духовно-моральну природу, розвивали їх також і у своїх дітях. Але спробуємо виділити основні принципи сімейного виховання сучасного американського суспільства, що можуть бути використані в нашій країні, з метою розвитку української родинної педагогіки.

У ході нашого дослідження було встановлено, що сьогодні в США особливої популярності набуває принцип “виховання з любов’ю та логікою”, який запропонували сучасні американські педагоги Ф.В. Клайн (Foster W. Cline) та Дж. Фей (Jim Fay). Вони вважають, що тільки в родині, де є взаєморозуміння та любов між батьками, можуть рости морально здорові діти. Їх підхід – це позиція, що передбачає здорові й люблячі взаємини між батьками та дітьми, що з роками допоможе їм стати зрілими, навчить їх думати, вирішувати й жити відповідно до своїх рішень. На думку педагогів, навчити дітей відповідальності – суть виховання, тому, якщо батьки навчать своїх дітей відповідальності, вони виконають основну частину батьківського завдання.

Звертаючись безпосередньо до посібника для батьків “Виховання з любов’ю і логікою”, знаходимо низку практичних рекомендацій для батьків. Але, на думку авторів, позитивні зміни в сімейному вихованні передбачають переорієнтацію дій батьків на максимальне виявлення любові та поваги до дитини, з одного боку, і використання логіки – з іншого. Ф.В. Клайн (Foster W. Cline) та Дж. Фей (Jim Fay) вважають, що “найважливіше в гарному вихованні – це любов: не та, котра все дозволяє або упокорюється з неповагою, але любов, досить сильна, щоб дозволити дітям робити помилки й відповідати за наслідки цих помилок. Логіка є ключовим моментом у самих наслідках. Більшість помилок мають логічні наслідки. І ті наслідки, які супроводжуються співпереживанням, нашим співчутливим розумінням дитячих розчарувань,

невдач і болю, найбільш ефективні. Принцип “виховання з любов’ю і логікою” допоможе вдосконалити відносини в родині, а дітей навчить у майбутньому жити радісним, продуктивним і відповідальним життям” [6, с. 8].

Повертаючись знову до історії, зазначимо, що згаданий вище “принцип вседозволеності” у вихованні дитини був особливо популярним у США на початку XIX ст. та у 50-х рр. XX ст. “Пермисивне” (термін О.Н. Боровикової, англ. *permission* – дозвіл), чи яке все дозволяє, виховання характеризувалося відсутністю будь-яких суворих заборон дітям з боку батьків. Прихильники цього підходу в сімейному вихованні стверджували, що батьки не мають влади над дітьми, які повинні поводитися вільно, незалежно від дорослих і навіть можуть їх не слухатися. Непокора дітей, вважали вони, має розглядатися як прояв “суворого республіканського духу” [2, с. 142].

Пермисивне виховання, виникнувши як альтернатива й антипод авторитарного, мало настільки ж негативні й багато в чому аналогічні наслідки. Відомий американський учений-антрополог М. Мід відзначала, що суворий контроль і повна безконтрольність однаково позбавляють дитину можливості нормально взаємодіяти з людьми [2, с. 143]. Отже, виникнення “виховання з любов’ю й логікою” стало для багатьох педагогів і батьків золотою серединою у виборі правильного принципу виховання дітей.

У ході аналізу науково-педагогічної літератури, предметом пошуку якої були особливості сучасної родинної педагогіки, нами було з’ясовано, що сьогодні американські педагоги й батьки особливе місце у вихованні відводять прищепленню поваги до дорослих. Американці свідчать, якщо людина поважає своїх батьків, її будуть поважати її власні діти. Цитата з праці Р. Строма підтверджує цей факт: “... В американському суспільстві, поділеному на вікові групи, орієнтація на однолітків домінує порівняно з культурологічною послідовністю й розділяє все населення на групи за їх інтересами. Оскільки технологічне суспільство надає сьогоденню більшого значення, ніж минулому, люди похилого віку перестають бути загальними зразками або моделями поведінки. Навпаки, кожне покоління вибирає собі ідеал зі своїх відомих однолітків або із групи людей трохи старше. Отже, у технологічних націй губиться повага до старших, людей похилого віку більше не сприймають як експертів з усіх питань, за винятком проблем віку. Але для того, щоб будувати майбутнє в демократичній державі, діалог поколінь повинен стати нормою, звичним, традиційним явищем” [7, с. 58].

Більшість сучасних американських педагогів вважає, що бабусі й дідусі мають співпрацювати зі своїми дітьми та школою у вихованні своїх онуків. Але для того, щоб постійно залишатися джерелом мудрості для близьких і суспільства в цілому, як вважають американські педагоги, прабабкам потрібне спеціальне навчання. З метою підвищення поваги до дорослих та налагодження їх стосунків з дітьми, у США було впроваджено низку програм для дорослих і дітей. Першу таку програму було розроблено і впроваджено в державному університеті штату Арізона. Вона включала в себе курс лекцій і практичних занять з проблем виховання дітей та юнаків. Велику увагу приділяли обміну досвідом виховання в родині та організації суспільних заходів для батьків і дітей [5, с. 203]. Наприкінці курсу лекцій і семінарів відвідувачі

визнали, що їх ставлення до батьків та прабабків змінилося: воно стало більш шанобливим, вони частіше стали звертатися до них по пораду.

Проведений аналіз засвідчив, що головною тенденцією виховання дітей у сучасному американському суспільстві стає активізація взаємодії школи з батьками та родиною взагалі. В американській педагогіці все частіше зустрічається поняття “сімейно-вчительське партнерство”. Сьогодні педагоги знайшли цілу низку підтверджень важливості залучення батьків до шкільних справ.

Впроваджуючи свої дослідження в практику підготовки майбутніх учителів, Е. Галінскі (Ellen Galinsky) підкреслює помилковість думки, що робота працівників навчальних установ обмежується спілкуванням з дітьми та їх навчанням. Вона вважає, що “...здатність учителя навчати та виховувати проходить крізь дитину та розширюється на родину, колег і власне суспільство. Залучаючи всі ці компоненти, педагоги створюють багате оточення для дітей і служать добрим прикладом створення позитивних відносини з іншими людьми” [9, с. 2–3].

На думку Дж. Гонзалез-Мена (Gonzalez-Mena), сучасного американського педагога, взаємозв'язок родини з учителями стає особливо важливим в умовах багатокультурного населення. Підтверджуючи цей факт на власному досвіді, адже сам педагог має іспанське походження, він стверджує, що “вирішення проблеми збереження національної культури в умовах панування іншої актуальне для кожної родини, тому культурна ідентичність і сімейний зв'язок життєво важливі для емоційного здоров'я дитини. З іншого боку, без встановлення певного контакту з батьками вчитель ніколи не зможе дізнатися про культурні особливості тієї чи іншої родини” [10].

Американські дослідники Національного інституту освіти (National Institute of Education) Дж. Кер'ю (J. Carew), І. Гудмен (E. Goodman), пояснюючи важливість “сімейно-вчительського партнерства”, стверджують, що “родини та вчителі мають індивідуальні й унікальні знання про дитину. Але як вони зможуть побачити дитину як єдине ціле, якщо існують окремі індивідуальні особливості дитини, які можуть побачити тільки батьки чи тільки вчителі” [8]. Сучасна американська дослідниця Л. Кац (L. Katz) виділяє сім основних розбіжностей між матір'ю та вчителем у сприйнятті дитини. Наприклад, вона відзначає, що “батьки, безумовно, кохають свою дитину як індивідуальність, в свою чергу, вчителі мають можливість розглядати цю ж дитину та її індивідуальні особливості в умовах групи” [8]. Тобто вони бачать дитину по-різному, з різних боків, а щоб побачити її в цілому, на їх думку, слід об'єднати зусилля батьків та вчителів.

Аналіз праць сучасної української дослідниці С.В. Білецької, предметом дослідження якої була педоцентрована педагогіка, дав нам можливість констатувати деякі нові факти з питань сімейного виховання американців. На думку педагога, нормальний розвиток дитини передбачає розвиток позитивної Я-концепції дитини. До цього поняття входять: усвідомлення дитиною своєї унікальності, адекватний рівень самооцінки, емоційна стабільність, високий рівень соціальної адаптації тощо. З іншого боку, самооцінка дитини залежить від віри батьків у неї, а це, у свою чергу, неможливо без формування емоційної чутливості дорослих. Останнє поняття, в свою чергу, передбачає розвиток як у вихователів, так і в батьків здібностей до емпатії, до позитивного бачення дитини, до усвідомлення унікальності дитячого сприйняття світу. Емпатія ґрунтується на точному розумінні дитячої

природи взагалі й особливостей конкретної дитини, на розумінні особливостей відносин дитина – дорослий [1, с. 6]. Отже, розвиток емоційної чутливості батьків, позитивне бачення дитини, віра в неї та усвідомлення її унікальності є невід’ємними умовами до емоційної стабільності й адекватного рівня самооцінки.

Дослідженням С.В. Білецької було встановлено, що в Північній Америці “позитивне мислення” спочатку стало прийнятною релігійною традицією для населення всіх соціальних, економічних і освітніх рівнів, що базувалася на ідеї самовдосконалення особистості. Автор стверджує, що “...протестантська концепція самовдосконалення активно еволюціонує: у XVIII ст. автори робили наголос на самодисципліні, пізніше вони починають розглядати питання особистісного корегування, а потім головною турботою стає ідея самовизволення. У XX ст. “позитивне мислення” відчуло на собі вплив двох потужних шарів людського інтелекту: західноєвропейської психології, що швидко розвивалася, особливо фрейдівського психоаналізу, і найдавніших езотеричних знань – індуїзму та буддизму” [1, с. 236].

Сучасна виховна діяльність батьків, вихователів і вчителів спрямована на активізацію ідеї самовдосконалення дитини, віри в себе і свої можливості, ментальне й емоційне здоров’я дитини тощо. Зупиняючись на останньому, С.В. Білецька у своєму дослідженні дає детальний аналіз глави “Ментальне й емоційне здоров’я” з праці М.Б. Меркі (M.B. Merki) “Здоров’я підлітка” (1999 р.). Складові ментального здоров’я, на думку автора підручника, такі:

- ти бачиш себе і своє життя в позитивному руслі;
- ти зустрічаєш життєві випробування з упевненістю;
- ти можеш мотивувати себе на досягнення довгострокових цілей;
- ти приймаєш свої відчуття й керуєш ними;
- ти фокусуєшся на своїх сильних сторонах;
- ти адекватно реагуєш на критику та вчишся на своїх помилках [1, с. 11].

Продовжуючи дослідження позитивної Я-концепції американців, С.В. Білецька також пропонує “40 особистих достоїнств індивіда, які необхідні кожному, щоб бути здоровим і успішним”, сформульованих американськими ученими Дослідницького інституту:

- особистісна сила (коли дитини може контролювати події, які відбуваються з нею);
- самооцінка (коли дитина має високу самооцінку та із задоволенням думає про себе);
- відчуття мети (коли дитина, а особливо, підліток, може сказати “моє життя має мету”);
- позитивний погляд на своє майбутнє (коли дитина оптимістична у ставленні до свого майбутнього) [1, с. 241–242].

**Висновки.** Підбиваючи підсумки, виокремимо основні, на нашу думку, сучасні принципи сімейного виховання у США:

1. “Виховання з любов’ю та логікою”. Тільки в родині, де є взаєморозуміння та любов між батьками, можуть рости морально здорові діти; відповідальність дітей залежить від відповідальності дорослих.

2. Прищеплення поваги до дорослих. Якщо людина поважає своїх батьків, її діти будуть поважати її і звертатися по пораду.

3. “Сімейно-вчительське партнерство”. У зв’язку з тим, що батьки та вчителі бачать дитину по-різному, з різних боків, виникає необхідність об’єднання зусиль сім’ї і школи, що, у свою чергу, дасть змогу побачити дитину в цілому.

4. Позитивна Я-концепція. Самооцінка дитини залежить від віри батьків у неї; позитивне бачення дитини з боку родини та вчителів підвищує та підтримує її самооцінку.

#### **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. Жуковський В. Морально-етичне виховання в історії американської школи / В. Жуковський. – Острог, 2002. – 391 с.

4. Калюжна В.Ю. Філософія освіти американського просвітництва / В.Ю. Калюжна. – Луганськ, 2008. – 206 с.

5. Івасішина С.В. Питання сімейного виховання в США / С.В. Івасішина // Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Харків : Курсор, 2007. – Вип. 32.

6. Фокстер В. Клайн Воспитание с любовью и логикой / В. Фокстер Клайн, Джим Фей. – К. : Рука Допомоги : Феникс, 2007. – 256 с.

7. Цырлина Т.В. Встречное движение / Т.В. Цырлина // Педагогіка і психологія. – 1991. – № 1. – С. 54–62.

8. Parenting in a changing society / J. Carew, E. Goodman, E. Grotberg, L. Katz, W. Wattenberg, E. Ziglar & R. Cascione. – Washington, DC: National Institute of Education, 1980.

9. Galinsky E. From our president. A parent/teacher study: Interesting results. Young Children, 1989.

10. Gonzalez-Mena, J. Multicultural issues in child care. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company, 2000.

11. Merki Mary Bronson. Teen Health. Textbook Course. – N.Y. : Glencoe McGraw-Hill, 1999.

12. Sigourney L.H. Letters to Mothers. – Hartford: Hudson and Skinners, 1838. – 243 p.

КАЛАШНИК М.П.

### **ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕЗАУРУСА**

Музыкальный тезаурус, под которым подразумевается структурированное знание музыки и о музыке, сложившееся в результате индивидуального и коллективного познания, имеет две основные формы существования: устную и письменную. Первая из них, в свою очередь, основана на невербальных представлениях и связана с системой кодов эмотивного и слухового характера, что обусловлено природой данного вида искусства, оперирующего звуковыми и интонационными единицами и обращенного непосредственно к чувственному, психологическому началу личности. Другая форма музыкального тезауруса вербальная и предполагает запечатление знаний в названной коммуникативно-творческой сфере в тезаурус-словаре, или определенным образом организованном комплексе данных, “подлежащих каталогизации и индексированию” [3, с. 3]. В настоящей статье рассматривается именно, письменная форма музыкального тезауруса, то есть принципы построения музыкального тезаурус-словаря.

**Цель статьи** – раскрыть методологический подход к составлению музыкального тезаурус-словаря.

Процедура создания тезаурусов подробно описана в Методиках, разработанных институтом информатики, и изложена в специальных изданиях стандарта Украины [2; 3]. Обратимся к основным положениям этих документов. Структура тезаурус-словаря определяется его целевым назначением: в сжатом виде дать системное представление о данной области знаний или практической деятельности. Сжатие подразумевает, во-первых, сведение множества явлений к единству посредством их осмысления с помощью лексем-понятия; во-вторых, избрание такого значения термина, которое не допускает произвольных толкований. К самим терминам предъявляется следующее условие, специализирующее тезаурус-словарь: “В отличие от терминов в словаре, которые могут сопровождаться рядом различных определений, отражающих общее употребление, каждый термин тезауруса жестко привязывается к такому единственному значению, которое наиболее эффективно отвечает требованиям системы индексирования” [3, с. 7].

Поскольку тезаурус есть структура, между составляющими его лексемами-понятиями устанавливаются определенные отношения. Различаются два вида отношений: апостериорные, синтагматические, передающие содержание Обозначаемого явления в совокупности терминов, и априорные, парадигматические, подразумевающие другие термины. Именно вторые из них подлежат обработке в тезаурусе [3, с. 1–2]. Иначе говоря, тезаурус “воспроизводит через свою структуру отношения, которые в общем устанавливают “смысловой контекст” данного термина с особыми ссылками на термины с более широкой или более узкой коннотацией (коннотация -добавочный смысл). Этого обычно достаточно для указания научной интерпретации конкретного термина” [3, с. 16].

Важная особенность тезауруса, отличающая его от неструктурированных списков терминов, например, словаря, заключается в его иерархичности, под которой понимаются родовая соподчиненность (*generic*, отношения типа “часть-целое” (*whole-part*)) и отношение экземпляра (*instance*) [3, с. 26]. Наконец, если одно и то же явление или понятие может обозначаться разными, синонимичными терминами, выбирать следует более употребимый [3, с. 7].

Приведенные рекомендации к составлению тезаурус-словаря имеют общеметодический характер, и для их практического применения в области художественного творчества, в особенности, столь “беспредметной”, как музыка, необходимы соответствующие опосредования. Это тем более важно, что сам терминологический аппарат гуманитарных наук предполагает достаточно высокую степень многозначности и даже метафоричности. Следует также иметь в виду практику переноса лексем-понятий из одной искусствоведческой либо смежной дисциплины в другую, адаптацию в смысловом поле музыкальной науки терминологических единиц философии, литературоведения, языкознания и пр., вследствие чего они приобретают новые семантические оттенки – вплоть до полного переосмысления: примеры общеизвестны. Стало быть, возникает вопрос эквивалентности слов-“близнецов”, слов-“хамеленов”, путешествующих по разным контекстуальным пространствам и нуж-

дающихся в размещении в тезаурус-словаре с таким расчетом и в таких формулировках, благодаря которым они встраиваются в понятийную систему данной области знаний. Сказанное особенно важно в отношении фундаментальных терминов-понятий искусствоведческих дисциплин, а именно художественного направления, жанра, стиля, метода и пр., обладающих в каждой из них собственным комплексом коннотаций и получающих различное предметное выражение. Следует также учесть, что музыка непосредственно соприкасается с естественной и рукотворной средой обитания (акустические явления природы и цивилизации), речевой коммуникацией (интонация, мелодия, фонетические свойства вербального языка), а такие ключевыми параметрами бытия (пространство и время), запечатленными древнегреческими мыслителями в понятии-образе музыки сфер. Не говоря уже о самой природе звука, звучания, изучаемых физикой – наукой, весьма далекой от феномена художественности. Таким образом, в музыкальном тезаурус-словаре должны содержаться понятия, посредством которых одновременно раскрывалась бы специфика музыки как вида искусства и способа опосредованного запечатления и трансляции информации об устройстве культуры и самого мироздания.

Прежде чем выделить основные разделы возможного музыкального тезаурус-словаря, обратимся к уже состоявшемуся, по всей видимости, единичному опыту такого рода. Оговорим, что дальнейшие аналитические наблюдения не имеют целью выявление сильных и слабых сторон рассматриваемого издания, но предполагает его изучение как готовой модели, одного из вариантов некоторого множества словарей. Немаловажно подчеркнуть, что характеризуемый музыкальный тезаурус представляет собой лишь часть более масштабной структуры, а именно единицу морфологии культуры, что обуславливает избранный авторским коллективом подход к организации знаний о музыке [4].

Выделим сперва крупные структурные блоки анализируемого тезаурус-словаря. Он открывается большой статьей о музыке, которая трактуется как вид искусства, отражающий действительность в звуковых художественных образах с последующей конкретизацией предложенной дефиниции [4, с. 140–144]. Это наиболее объемное понятие музыкального тезауруса предполагает последующую разверстку посредством выделения его означаемых по принципу постепенного сужения предмета либо соблюдения правил алфавита. Заметим, что обычный словарь или энциклопедия предполагают размещение материала в виде списка лексем в алфавитном порядке, причем сведения о музыке и музыкантах сообщаются независимо от их принадлежности тому или иному срезу знаний. Иначе говоря, в изданиях такого рода не соблюдается столь существенный фактор в составлении тезауруса, как иерархичность. В этом плане тезаурус близок к систематическому библиотечному каталогу, где названный фактор выдерживается. Однако в тезаурусе содержится совершенно иной предмет каталогизации: не научные либо музыкально-критические публикации, а сами явления, скрывающиеся за определенными лексемами-понятиями. В анализируемом же словаре вслед за развернутой статьей о музыке как таковой помещен именно список терминов в алфавитной последовательности. Причем в соответствии с целевыми задачами издания расшифровка терминов, единых для разных видов искусства – художественные направления и исторические стили, а также неко-



торые категории (художественный стиль) вынесены в особый раздел, завершающий их представление. При этом, естественно, различая в проявлениях этих общеродовых понятий и категорий в разных искусствах, в частности, в музыке, не оговариваются, вследствие чего знание о каждом из них не специфицируется.

Заметим, что как это ни парадоксально, категория жанра здесь отсутствует. Несколько иной подход к составлению тезауруса обнаруживаемся в этом же издании в разделе об изобразительных искусствах. В нем выделено генерализирующие понятия “жанры изобразительного искусства” и “живопись”, объединяющие иерархически более частные. В первом случае даны точные, совершенно однозначные определения типов произведений названного вида художественного творчества: анималистический, батальный, исторический, натюрморт, религиозный и мифологический, пейзаж, бытовой, портрет, перечисленные в алфавитном порядке [4, с. 158]. Явления, раскрывающие понятие “живопись”, дифференцируются по признаку их предназначения: живопись декоративная, декорационная, миниатюра, монументальная, станковая – также в алфавитной последовательности [4, с. 159]. Как видим, выдерживается не только иерархичность в организации лексем-понятий, но и ее контекстуальность, позволяя охватить содержание каждого отдельно взятого термина системно, во взаимодействии с другими. В конечном счете, выстраивается четко очерченная картина знаний о конкретной отрасли художественного творчества, что, собственно, и составляет одну из важнейших целевых задач тезауруса.

Итак, каким же видится специализированный музыкальный тезаурус-словарь? Пользуясь изложенными выше методическими рекомендациями и отталкиваясь от существующего, охарактеризованного в статье опыта, выделим понятийные блоки, позволяющие представить знания о музыке в систематизированном виде. Разумеется, венчать иерархическую пирамиду понятий должна расшифровка лексемы “музыка”. Наиболее емкой, универсальной, закрепившейся в отечественной науке и составляющей ее методологическую базу остается формулировка Б. Асафьева, согласно которой музыка есть искусство интонируемого смысла [1, с. 344]. Ее и следует сохранить в качестве эквивалентного понятия. Однако в истории художественной культуры, в особенности, в XX ст. и на современном этапе, реальное бытие музыки предстает достаточно сложным конгломератом различных явлений, каждое из которых образует собственный эстетический комплекс и занимает определенную нишу в ее времени-пространстве. Иначе говоря, в едином срезе культуры сосуществуют разные “музыки”, своего рода предикаты к основному понятию. В эпоху средневековья и Ренессанса это музыка церковная, замковая, народная и пр., свой “верх” и “низ” имеют барокко и эпоха Просвещения; своеобразным аккомпанементом новаторскому романтизму служит так называемый бидер-майер и пр. В наши дни художественное прошлое оставило в наследство музыкальную классику, джаз, рок и его разновидности, эстраду, фольклор и пр. Показательно, что в различных социокультурных слоях общества понятие “музыка” ассоциируется с совершенно разными явлениями, то есть имеет локальную окраску. Не секрет, что для большей части молодежи данное понятие связано с роком и эстрадной песней, более узкий круг слушателей объединяет классический и современный джаз, множественные формы

принимает у профессиональных исполнителей и публики представление о фольклоре, а специалисты в области классического искусства и их аудитория понимает музыку как великие творения прошлого и настоящего, созданные гениальными личностями. В силу относительной ограниченности названных видов музыкального творчества, их спецификаций в них выработаны соответствующие наборы понятий, нуждающиеся в расшифровке: жанры, стили, манеры исполнения, инструментарий. Очевидно, например, что к эстрадной вокальной музыке не применимо понятие бель канто, а “белый звук” фольклорного пения разительно отличается от джазовой постановки голоса, что требует отражения в тезаурусе.

Не менее существенен блок терминов, связанных с делением музыки на прикладную и концертную, каждая из которых заслуживает специальных оговорок и означивания посредством лексем-понятия. Заметим попутно, что автору статьи ближе иное название концертной музыки – преподносимая, так как оно указывает не на способ бытия, а на сущностные стороны данного искусства. Такое предпочтение мотивируется им современной практикой восприятия музыкальных произведений не в условиях концертного зала, а в любой обстановке – вплоть до поездки в транспорте, толчея и многоголосие которого не препятствуют общению с творениями великих мастеров посредством плэйера. Впрочем, очевидно, что сочинения, рассчитанные на сосредоточенное и глубокое постижение их смысла, по-прежнему предпочтительнее слушать в условиях домашнего уединения или концертного зала.

В этой связи возникает и еще одно понятие, необходимое для создания контекстуального поля тезауруса: исполнительство. В настоящее время этот вид музыкального творчества все более завоевывает популярность у поклонников классической и любой иной музыки. Знатоков и любителей увлекают индивидуальные интерпретации широко известных, многократно растиражированных сочинений и, в не меньшей мере, произведений давно забытых, хранящихся лишь в графической записи, традиция воспроизведения которых утрачена. Существенная часть исполнительского искусства сопряжена с проблемой так называемой аутентики. Следовательно, в тезаурус-словарь необходимо вносить понятия, несущие в себе знание об истории воспроизведения музыки.

Учитывая звуковую природу музыки, то есть ее обращенность к слуху, возникает потребность в ее разделении на устную и письменную. Слушатели, не причастные к профессиональным знаниям о музыке, отождествляют запись музыкального текста с нотными знаками. Специалистам же известно множество способов его графического запечатления, так или иначе связанных с особенностями самого фиксируемого явления. Знамена, невмы, крюки так же неотделимы от средневековых церковных песнопений, как полная нотная запись, сопровождаемая ремарками относительно темпа и характера исполнения, фразерочными лигами, указаниями на способы игры, штрихи и пр. Фольклор, как известно, вообще плохо поддается нотной записи, а джазмену или рок-музыканту достаточно цифровки и своего рода “эскиза”, поскольку этот вид творчества предполагает непосредственное воплощение музыкальных фантазий в звучании.

Двойная жизнь музыкальной композиции, многообразие способов звукового воплощения самой музыки вызывают необходимость понятийного

осмысления широко употребляемых слов “произведение”, “импровизация”, “опус”. Поскольку эта тема требует особого разговора, ограничимся лишь указанием на возможность их различного толкования даже в пределах классического искусства, не говоря уже о фольклоре, джазе или эстрадной песне. Следовательно, в тезаурусе должно быть дано единое, универсальное определение с дальнейшей дифференциацией.

Выделенные блоки понятий позволяют осуществить панорамный подход к музыкальному творчеству. Однако музыка – явление материальное, обладающее собственным “телом”. Поэтому необходимым представляется рассмотрение лексемы-термина “музыкальная материя”. Она предполагает сам феномен звучания, воплощенный в звуке со всеми его характеристиками, тоне и интонации, в конечном счете – в музыкальной ткани, находящейся в движении. Е. Назайкинский обращает внимание на многозначность слова “звук”, смысл которого раскрывается только в определенной ситуации. Исследователь приводит ряд выражений с ним, подтверждающих выявленную полисемию: выключить звук – о телевизоре, пустой звук – о невыполненном обещании, шипящий звук – о сигналах, подаваемых рептилией и др. [5, с. 15]. Отвлекаясь от конкретики, ученый выводит пять основных свойств звука: громкость, тембр, высота, продолжительность, пространственная локализация – и дает его определение: “...воспринимаемый звук есть слуховой образ действительности” [5, с. 19]. Не менее многозначным предстает, по Е. Назайкинскому, слово “тон”, фигурирующее в таких выражениях, как “повышать тон”, “задавать тон”, “попасть в тон”, “в светлых тонах”, “враждебный тон” и пр. [5, с. 22]. Специфику музыкального тона, следовательно, его сущность, автор усматривается во включенности в интонационный поток: “...тон есть частица интонации...Это значит, что интонирование разворачивается как сцепление тонов” [5, с. 24]. Что касается интонации, то интонация сама природа музыки, искусство, прежде всего, обращенное к миру эмоций, их движению, столкновению, отражающее различные качества психологического процесса – от бурного, стремительного, до равнинного, созерцательного. Стало быть, интонация есть воплощенное протекание экспрессии, ее музыкально осмысленный эквивалент. Показательно, что, выделяя три типа слуховой модальности – звуковую, интонационную, тематическую, Е. Назайкинский характеризует вторую из них как “слух-переживание” [5, с. 27].

Как и всякое материальное “тело”, музыка обладает собственными “элементарными частицами”. Под элементарностью в данном случае следует понимать не примитивность, а фундаментальность, подобно, скажем, молекуле или атому. Не случайно с них начинается изучение теории музыки, чтобы на этой основе знаний подняться к их вершинам: гармонии полифонии, анализу произведений. Минимальные единицы музыкального искусства вполне закономерно удостоены чести стать предметом особой науки, названной их именем: элементарная теория музыки. Это звукоряд, интервал, аккорд, метр, ритм, группировка длительностей и пр.

До сих пор иерархическая лестница вела нас вглубь музыки. Однако как вид художественного творчества она входит в семейство других его видов, вследствие чего возникает единая терминология, обозначающая смежные явления. К таковым, как известно, относятся жанр, стиль, конкретно-исто-

рические художественные стили и направления, а также понятия колорита, сюжета, композиции и пр. Причем каждое из них, попадая в зону действия специфики музыкального искусства, получает особый коннотат и семантический оттенок, что и должно быть отражено в тезаурус-словаре.

Наконец, музыка как способ отражения действительности, обладающий возможностью не доступных другим видам искусства обобщений, прямого “выхода” к основам мироздания, предстает выражением философских категорий времени и пространства, побуждая вынести их с соответствующими материальными адекватными в особый блок понятий.

**Выводы.** Поскольку в задачу настоящей статьи не входит составление тезаурус-словаря, ограничимся сказанным и перейдем к некоторым обобщениям. В настоящее время, когда поток информации принял лавинообразный характер, создавая угрозу фрагментарности знаний – как специальных, профессиональных, так и фоновых, их структурирование посредством тезауруса приобретает особую актуальность. Подобно компакт-диску, тезаурус вмещает в сжатом виде большое количество информации, но, в отличие от него, оперирует информационными блоками, сгруппированными вокруг центрального смыслового понятия. В этом плане тезаурус-словарь необычайно эффективен в педагогической практике. Не подменяя учебник либо учебное пособие, он служит надежным ориентиром в преподносимых и усваиваемых знаниях, своего рода канвой, на которую наращивается весь массив изучаемого материала. Если традиционным методическим изданиям присуща в известной мере повествовательность, неизбежная при толковании, объяснении предмета, то тезаурус отличается краткостью и однозначностью определений, выступая своеобразным “указателем” содержания рассматриваемых понятий, то есть позволяет “схватывать” суть симультанно, минуя опосредующие ступени познания. Это в полной мере относится к музыкальному тезаурус-словарю. Функционально сориентированный на решение тех или иных задач, контингент учащихся, уровень учебного заведения и специализацию, он может стать верным помощником учителя и ученика в овладении знаниями о музыке.

#### **Литература**

1. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс / Б. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – Кн. 1–2. – 376 с.
2. Государственный стандарт Украины. Информация и документация. Многоязычный тезаурус. Методика разработки : издание официальное. – К. : Госстандарт Украины, 2001. – 76 с.
3. Государственный стандарт Украины. Информация и документация. Одноязычный тезаурус. Методические разработки : издание официальное. – К. : Госстандарт Украины, 2001. – 60 с.
4. Морфология культуры: тезаурус / под ред. проф. В.О. Лозового. – Х. : Право, 2007. – 384 с.
5. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки. – М. : Музыка, 1988. – 254 с.

КАЛАШНИКОВА Т.В.

### **ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРАКТИЦІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки триває пошук ефективних педагогічних технологій, які б сприяли успішному засвоєнню навчально-

108

го матеріалу, всебічному розвитку особистості школяра. Внаслідок цього виникають різні інноваційні технології, їх доповнюють, узагальнюють, переосмислюють значення існуючих.

Ігрові технології в педагогічному процесі початкової школи посідають одне з провідних місць. Із вступом до школи у діяльності домінує навчання, і гра виступає тією ланкою, яка забезпечує не тільки успішну адаптацію дитини до навчання у школі, а й ефективно засвоєння дитиною знань, умінь і навичок.

**Мета статті** – розкрити місце ігрових технологій у контексті педагогічних; порівняти роль ігрових технологій у навчальному процесі початкової школи; з'ясувати відмінності між грою та ігровою технологією за їх складниками.

Гра є предметом вивчення різноманітних наук: історії культури, етнографії, психології, філософії, педагогіки тощо. Тому поняття “гра” різні вчені тлумачать по-різному: як засіб виховання (М. Болдирєв, Г. Щукіна), як форму організації суспільно корисної діяльності (Л. Іванова, З. Леонтьєва), як засіб навчання (В. Маслова), як вид дидактичного матеріалу (М. Львов, О. Савченко), як форму спілкування (Л. Варзацька, Н. Скрипченко). У педагогічній енциклопедії гра – це вид діяльності дітей, що полягає у відтворенні дій дорослих і відносин між ними й спрямований на орієнтування й пізнання наочної та соціальної дійсності; один із засобів фізичного, розумового й етичного виховання дітей [4, с. 137].

Поняття “гра” та “ігрова технологія” дуже близькі, але водночас вони суттєво відрізняються. Щоб з'ясувати поняття “ігрова технологія”, слід звернути увагу на її складники: гру й технологію. За визначенням ЮНЕСКО, в загальному розумінні технологія навчання – це системний метод створення, застосування й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [1]. Більшість дослідників (С. Гончаренко, М. Кларін, І. Лернер, П. Сікорський та ін.) розглядає технологію як набір процедур, що оновлюють професійну діяльність учителя та учнів і гарантують кінцевий результат. Виходячи із цього, ми розуміємо ігрову технологію як спеціально вибудовану систему чітких ефективних дій (ігор), спрямованих на формування, розвиток, розширення, узагальнення знань у процесі навчання. До поняття “ігрові педагогічні технології” Г. Селевко включає досить широку групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. Г. Селевко та його послідовники М. Буланова-Топоркова, В. Кукушин головну відмінність вбачають у тому, що педагогічна гра має чітко поставлену мету навчання і відповідний педагогічний результат, які можна обґрунтувати, виділити в явному вигляді та охарактеризувати навчально-пізнавальною спрямованістю [5, с. 52]. Як бачимо, існує суттєва відмінність між грою й ігровою технологією за визначенням. Проведемо паралелі за структурними складниками цих понять.

Оскільки в літературі немає єдності щодо визначення змісту гри, то немає й загальноприйнятого уявлення про структуру гри, хоча багато структурних елементів є спільними при різних підходах. Як правило, автори виходять зі свого емпіричного досвіду, конструюючи гру або запозичуючи її структурні компоненти в інших авторів.

Так, Г. Селевко виділяє структуру гри як діяльності та як процесу.

До структури гри як діяльності він включає:

– постановку мети;

- планування;
- реалізацію мети;
- аналіз результатів.

До **структури гри як процесу** входять:

- ролі, які взяли на себе гравці;
- ігрові дії як засіб реалізації цих ролей;
- ігрове використання предметів, заміщення реальних речей ігровими;
- реальні відносини між гравцями;
- сюжет (зміст) – сфера діяльності, умовно відтворювана в грі [5, с. 52].

О. Савченко пропонує **структуру ігрової діяльності**, виділяючи такі компоненти:

- спонукальний – потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають бажання дитини брати участь у грі;
- орієнтувальний – вибір засобів і способів ігрової діяльності;
- виконавський – дії, операції, які дають можливість реалізувати ігрову мету;
- контрольньо-оцінний – корекція і стимулювання ігрової діяльності [4, с. 191].

Усе вищевикладене дає змогу зробити висновок, що ігрова технологія за своїми структурними складовими, на відміну від гри, має чітко поставлене дидактичне завдання, ігровий задум, обов'язково має керівника (наставника), чіткі правила. Головною розбіжністю цих понять є те, що після проведення ігрової технології підсумком є формування, розширення, засвоєння, закріплення, узагальнення навчального матеріалу всіма учнями. Гра ж здебільшого слугує джерелом отримання позитивних емоцій, задоволення й виконує розважальну функцію.

З визначень і порівняльної характеристики структурних складових понять гри і ігрової технології випливає, що поняття “ігрова технологія” значно вужче, ніж гра. Оскільки не кожен гру можна застосувати на уроці як технологію, яка була б спрямована на формування, розвиток, розширення, узагальнення знань у процесі навчання. Крім того, ігрові технології потребують від учителів ретельної попередньої підготовки до застосування їх на уроках, а також досконалого володіння ситуацією під час проведення. Не останню роль відіграє вміння змінювати хід ігрової технології за потреби і вміння передбачати наслідки.

Сучасна дослідниця О. Скворчевська розмежовує гру як вид діяльності молодших школярів і як педагогічний прийом, технологію. Вона зазначає, що педагоги активно використовують гру як прийом, який дає їм змогу вирішувати педагогічні, насамперед навчальні, завдання. Проте при цьому кожен педагог добре розуміє, що гра для нього – це тільки засіб вирішення навчального завдання, тому він ретельно підбирає ігри, які не виведуть дітей з-під його контролю, не захоплять їх настільки, щоб вони психологічно переключилися з уроку на ігрову взаємодію [6, с. 112].

Сьогодні у школі використовують різноманітні ігри, їхня класифікація посідає особливе місце в педагогіці й методиці. Відомі різні класифікації ігор (А. Венгер, О. Коваленко, В. Лозова, О. Савченко, Н. Салміна та ін.).

В основу здійснених ученими класифікацій ігор покладено різні чинники: вид, характер навчальної діяльності (В. Лозова, О. Савченко), зміст і форма проведення (О. Коваленко), місце гри в житті дитини (Н. Салміна) та ін.

Ігри також прийнято класифікувати залежно від навчального предмета, наприклад, мовні, літературні, фізичні, спортивні, математичні тощо.

Різноманітність класифікацій ігор пояснюється ступенем розробки теорії гри. Класифікацій ігрових технологій, які можна використати у процесі навчання учнів початкової школи, ми не знайшли.

**Висновки.** Усе викладене вище дає підстави зробити висновок, що серед різноманіття педагогічних технологій особливе місце посідають ігрові. Важливим є включення ігрових технологій у навчально-виховний процес початкової школи, коли відбувається складний перехід від дошкільного віку до молодшого шкільного шляхом поступової зміни провідної діяльності – ігрової на навчальну.

Тлумачення “гри” й “ігрової технології”, їх складників показало, що поняття хоча й схожі, але суттєво відрізняються. Поняття “ігрова технологія” є вужчим, ніж “гра”, проте не є складовою гри. Складність у використанні ігрових технологій полягає у фактичній відсутності теоретичного (чітке визначення, класифікація) і методичного матеріалу (планування, розробка, проведення), тому все зводиться до застосування на уроках гри, а не ігрової технології.

Перспективу дослідження вбачаємо у вивченні та створенні класифікації лінгвістичних ігрових технологій, які можна застосовувати у практиці початкової школи.

#### **Література**

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 139, 331.
2. Організація та методика ігрової діяльності : методичні вказівки до вивчення курсу / уклад.: Л.Г. Тишевська. – Х. : ХДІК, 1998. – 24 с.
3. Педагогическая энциклопедия : в IV т. – М. : Советская энциклопедия. – 1966. – Т. II. – С. 137–143.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 389 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г.К. Селевко. – М. : Нар. обр., 1998. – С. 52.
6. Скворчевська О.В. Ігрові методики роботи з учнями 1–4 класів / О.В. Скворчевська. – Х. : Основа, 2007. – 208 с.

КАМОЗІНА Н.В.

### **ПРОЕКТ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК НОВИЙ ПІДХІД ДО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ НА ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКИХ ЗАСАДАХ У ФРАНЦІЇ**

Поняття “проект” останніми роками активно увійшло у практику освіти. Воно виступає як форма організації інноваційно-розвивального освітнього середовища навчального закладу або всієї системи освіти. Аналіз наукових досліджень свідчить про наявність великої кількості праць вітчизняних і зарубіжних авторів (І. Єрмаков, І. Підласий, В. Воропаєв, В. Поздняков, В. Шапіро, Л. Ващенко та ін.) з теоретико-прикладних підходів до проектної діяль-

ності, її застосування в освітніх процесах управління НЗ, зокрема в контексті пошуку нових управлінських підходів. Ця проблема потребує вивчення, визначення сфер застосування, аналізу сучасного стану та механізмів (методів) управління проектами (проектного менеджменту). У Франції поняття проекту навчального закладу з'явилося на початку 1980-х рр. Закон з орієнтації 1989 р. аргументує необхідність такого проекту для системи навчальних закладів. Проект повинен визначити вибір, зроблений навчальним закладом (далі – НЗ). Оновлення коледжів у 1982–1984 рр. спирається на ідеї проекту НЗ. Це було пов'язано з роздумами щодо управління ним, яке спрямовано на пошук кращої мобілізації штату співробітників; з розвитком педагогічних інновацій, що привели б до поширення пошуків через місцеві особливості; з ідеєю, що кожен НЗ повинен мати свій проект роботи, який треба було б скласти разом з усіма учасниками шкільного співтовариства.

**Мета статті** – аналіз проектної форми організації як соціально-педагогічного напрямку в загальній системі управління НЗ у Франції.

Проект навчального закладу розробляють усі партнери, а ухвалює – адміністративна рада. 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 й бюджет.

Адміністративна рада навчального закладу – 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. Тобто ухвалення й розробка проекту всіма членами шкільного співтовариства є прикладом державно-громадського управління НЗ. 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 всеосяжний документ, що стосується всіх сторін внутрішнього життя й зовнішніх зв'язків школи. Він встановлює широкі рамки педагогічної діяльності школи й включає кілька аспектів, жоден з яких не можна розглядати у відриві від інших. Проект – це також програма дій. Серед його основних 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 керівника навчального закладу в підготовці проекту й підкреслює необхідність участі в його розробці всієї шкільної громадськості. Засобами реалізації шкільного проекту є: навчання, що відповідає інтересам усіх учасників (учителів, батьків, шкільних делегатів тощо); 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 тощо. Передбачено оцінювання проекту як у самому навчальному закладі, так і за його межами. Закон щодо складання програм та орієнтації від 23 квітня 2005 р. спирається на Закон щодо орієнтації від 10 липня 1989 р. та зобов'язує кожну школу мати такий проект, який визначає особливості виконання цілей і національних програм, враховуючи місцеву ситуацію та потреби. Проект школи – це комплекс конкретних та реальних цілей, точний і послідовний план проголошених дій, ефективність яких є дуже важливою. Дотримання програм та строків є суворим. Проект – робота команди, здатної на виконання спільних дій. Ці дії чітко сплановані, щоб забезпечити навчання дітей. Проект – це також засіб спілкування. Завдяки йому з'явився педагогічний обмін між материнською та початковою школами, зміст програм щодо компетенцій на кінець циклу навчання й потреб учнів, можлива участь зовнішніх осіб при взаємодії з педагогічним складом та під його педагогічну відповідальність. Він передбачає практичні особливості відносин з батьками, що беруть участь у його складанні.

Проект базується також на інших нормативних документах: Les programmes de l'école primaire 2007 (Програми початкової школи 2007 р.), Décret n°90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires (Декрет № 90-788 від 6 вересня щодо організації та функціонування материнських та початкових шкіл), Circulaire n°90-039 du 15 février 1990 intitulée "Le projet d'école" (Циркуляр № 90-039 від 15 лютого 1990 р., названий "Проект школи") Circulaire n°2007-022 du 22 janvier 2007: Les dimensions artistiques et culturelles des projets d'école et d'établissement (Циркуляр № 2007-022 від 22 січня 2007 р.: Артистичні та культурні аспекти проектів школи та навчальних закладів).

Згідно з основними положеннями, проект складається з із шести частин.

Частина 1. Ресурси (засоби) – допоміжні засоби-характеристики – механізми впровадження. Включає визначення проекту школи, головні характеристики.

Частина 2. Аналіз початкової ситуації школи, у тому числі роздуми педагогічної команди щодо оцінки попереднього проекту як зразка документа.

Частина 3. Визначення та виконання політики школи. Пріоритетні цілі впливають з попередньої частини. Виражається кількісними показниками та/або очевидними характеристиками, що будуть пристосовані до кожного циклу навчання.

Частина 4. Складання та затвердження проекту школи. Узагальнені таблиці, графіки та особливості впровадження.

Частина 5. Оцінювання та оновлення проекту школи. Допоміжні засоби для виконання проекту.

Частина 6. Додатки. Документи, якими користувалися; які пояснюють особливості специфічних розділів саме цього проекту: допоміжні розділи проекту школи; підтримка учнів у важких обставинах; культурні розділи; педагогічні проекти з постійною участю зовнішніх партнерів.

Мета проекту – узгодити місцеві наміри та національні вимоги. Проект навчального закладу використовують у коледжах та ліцеях; шкільний проект – у школах. Він повинен виражати колективне волевиявлення шкільного співтовариства та покращувати особисту ініціативу й персональну відповідаль-

ність кожного з його членів. На цій підставі він забезпечує зближення виховних пошуків педагогічних команд. У проекті має бути послідовно викладено комплекс методів і засобів, до яких звертається навчальний заклад, щоб досягти національних цілей успішності учнів, додаючи свої особливі умови та переваги. Напрями проекту стосуються як педагогічних методів, допомоги й порад учням щодо побудови їхнього особистого проекту, так і відкриття навчального закладу та зв'язку з різними партнерами свого оточення. Розробка та подання проекту здійснюється спочатку через ідею. Він може передбачати також навчання штату зацікавлених співробітників та програму оснащення навчальних закладів. Проект, що був ухвалений адміністративною радою, повинен витримати внутрішнє оцінювання як засіб управління, фактор планованості та регуляції дій що об'єднують усіх партнерів проекту. Адріан Жоель, фахівець з питань управління освітою у Франції, зазначає, що у коледжах та ліцеях існує багато інновацій, про які колектив працівників нічого не знає. Міносвіти повинно ознайомлювати всі навчальні заклади з тим, що відбувається нового в галузі, але не для того, щоб наполягати на якійсь конкретній моделі, а щоб дати напрям для міркування. Міністерство освіти запропонувало програму обліку та дозволу для використання інновацій, що дозволяють педагогічні ініціативи. Так, прикладом упровадження проекту навчального закладу як нового управлінського підходу та пошуку нових управлінських підходів на державно-громадських засадах у Франції може бути Школа Рош, яка презентує свій педагогічний проект, що створив її ім'я й репутацію. Тут ми можемо спостерігати за творчим підходом до створення проекту НЗ та механізмами його впровадження для отримання певних цілей. В основу проекту покладено п'ять принципів:

#### I. ОРГАНІЗАЦІЯ.

Мистецтво жити в школі-пансіоні.

#### II. РОЗВИВАТИ ТАЛАНТИ Й САМООЦІНКУ.

Розкриття талантів через творчість.

#### III. ДОСЯГАТИ УСПІХУ.

Всеосяжні й стимулювальні педагогічні методики.

#### IV. АКТИВІЗУВАТИ.

Інтенсивні заняття спортом.

#### V. ЗБАГАЧУВАТИ ОСОБИСТІСТЬ.

Школа, відкрита світу.

Ці принципи освіти сприяли тому, що покоління учнів школи Рош досягли й продовжують досягати блискучих успіхів у політиці, дипломатії, науці, освіті, економіці, мистецтві й культурі як у Франції, так і в інших країнах світу. Кожен принцип пояснюється, тобто чітко формулюється мета, надаються засоби та механізми її досягнення. Як саме це робиться, розглянемо на прикладі першого принципу проекту школи. “Навчити жити в колективі, допомагати один одному, заохочувати ініціативу, розвивати почуття відповідальності. Шефи будинків і Капітани – гаранті Статуту Школи”, – зазначено в проекті. А далі йде роз'яснення, як саме організовано діяльність НЗ для того, щоб навчити мистецтву жити в школі-пансіоні. “Чим раніше до дитини почнуть ставитися як до дорослого, тим швидше вона подорослішає”, – сказав Едмонд Демолен (засновник

Школи Рош). На відміну від класичних пансіонів, у Школі Рош учні живуть у дев'яти великих будинках сімейного типу. У затишних і зручних будинках передбачені приміщення для навчання й відпочинку, кімната для зборів, вітальня з телевізором, невелика їдальня, бібліотека, є телефон і комп'ютери з виходом в Інтернет. У кожного будинку власний стиль і традиції (наприклад, танок навколо ялинки на Різдво, гра "Невидимі друзі"). У будинках живуть від 25 до 45 учнів (дівчинки й хлопчики окремо), у кожній кімнаті мешкають від двох до шести дітей. У кожному будинку разом з дітьми живуть так названі Шефи будинків – це викладачі школи, як правило, подружні пари, покликані оточити дітей турботою й створити в будинку теплу сімейну атмосферу. Вони контролюють шкільну роботу учнів, прищеплюють дітям основні цінності. Виховання відповідальності відбувається завдяки впровадженню посади Капітана, що була створена для того, щоб прищепити дітям уміння нести як колективну, так і персональну відповідальність, правильно, без зловживань, скористатися свободою, поважати інших людей. Це також готує дітей до дорослого життя, виховує в них більше серйозне ставлення до освіти, а значить, мотивацію й допитливість. Капітани є гарантами дотримання Статуту школи, але в Еколь де Рош немає місця "наглядачам"! Дотримання правил ґрунтується не на примусі, а на взаємоповазі. У проекті зазначено, що під час вступу до школи учні підписують звіт шкільних правил і зобов'язуються їх дотримувати. Вони складені самими учнями й засновані на традиційних цінностях Школи. Це привітність, працьовитість, толерантність, увічливість, повага. У правилах визначено такі основні принципи виховання: охайність, пунктуальність, гігієна, спільне навчання, охорона навколишнього середовища, безпека й певні норми в одязі. У правилах також чітко висловлено категоричні заборони, у випадку порушення яких дитина виключається зі школи й відправляється додому: наркотики, алкоголь, насильство, крадіжка, носіння зброї тощо. За такою схемою складено інші чотири принципи.

Звісно, не все є таким, як передбачено законами та циркулярами: існують приклади проектів, написаних керівниками навчальних закладів, але сама ідея спрямована на покращення успішності всього навчального закладу. Справжній проект відповідає потребам навчального закладу, він є результатом спільних роздумів, відповідає вимогам співробітництва всіх членів шкільного співтовариства.

**Висновки.** Отже, проект навчального закладу враховує соціальне середовище, склад учнів, методи навчання, наявні кошти й оптимальні методики. Проект ухвалює рада, яка складається з представників трьох сторін: місцевих виборних представників влади й адміністрації школи, викладачів й технічного персоналу, учнів і їхніх батьків. Ця рада є однією з особливостей організації державно-громадського управління в навчальних закладах Франції. Проект дає змогу кожному навчальному закладу сприяти виконанню завдань, намічених центральними органами національної освіти, враховуючи різноманітність контингенту учнів та умов навчання.

#### **Література**

1. ÉduSCOL – École maternelle-Le projet d'école élément fédérateur. htm
2. projet d'école – présentation du document. htm
3. Активизировать – Педагогический проект. htm
4. projet d'école – présentation du document. htm

5. Ворон М. Проектна діяльність у школі / М. Ворон // Освіта-ua Дата публікації: 23.07.2008
6. Ващенко Л. Управління освітніми проектами / Л. Ващенко // Освіта-ua. Дата публікації: 05.10.2005
7. Мельниченко Б. Метод проектів за рубежом: минуле та сучасне / Б. Мельниченко // Освіта-ua. Дата публікації: 05.10.2005
8. Метод проектів у сучасних умовах // Освіта-ua. Дата публікації: 04.02.2009
9. Les Petites Roches est une école privée en internat pour les classes du primaire. htm
10. Loi n° 2003-339 Ratification du Code de l'éducation. htm
11. Le Code de l'éducation – Ministère de l'Education nationale. htm
12. Адриан Жоэль. Десять лет спустя. Французская школа после децентрализации / Жоэль Адриан // Директор школы – 1995. – № 3. – С. 71–76.
13. Адриан Жоэль Десять лет спустя. Французская школа после децентрализации (окончание) Жоэль Адриан // Директор школы. – 1995. – № 4. – С. 69–73.

КАРИЧКОВСЬКА С.П.

## ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ МЕТОДИК ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ефективність діяльності вищих аграрних навчальних закладів визначається їх спроможністю забезпечити формування у студентів знань, умінь та навичок діяльності в термін, визначений навчальними планами, та в обсязі, передбаченому освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця певної спеціальності [1]. Інтеграція вищої освіти й науки України в міжнародний освітній простір вимагає більш інноваційних поглядів на організацію та зміст навчального процесу у вищих навчальних закладах. Типова програма з іноземної мови для немовних вищих навчальних закладів метою навчання майбутніх спеціалістів визначає необхідність забезпечення практичного володіння ними іноземною мовою, формування іншомовної комунікативної компетенції [2]. Інформаційне суспільство, з одного боку, вимагає нових ідей, нових знань; з іншого – нових способів прискореного отримання й постійного поновлення знань [3]. Тому сьогодні питання методики навчання іноземної мови у вищих аграрних навчальних закладах є одним із найактуальніших.

**Мета статті** – відстежити в часі та дослідити особливості різних методик викладання іноземної мови, їх переваги та недоліки, зокрема в Уманському державному аграрному університеті на сучасному етапі.

Вища школа протягом свого становлення й розвитку застосовувала значну кількість різноманітних методів, способів і форм навчання та оцінювання – від усних опитувань, письмових контрольних робіт, колоквіумів, іспитів до глибокого контролю знань з використанням сучасних електронних засобів. Проблема методики викладання іноземної мови була об'єктом дослідження багатьох учених. По-різному вбачали її вирішення представники різних методичних напрямів за кордоном (М. Берліц, Л. Блумфілд, М. Вальтер, Х. Вебер, М. Зінгер та інші). Дослідженню цього питання присвячені праці й вітчизняних науковців (В.П. Безпалько, І.М. Берман, Е.М. Верещагін, Л.Г. Денисова, В.Г. Костомаров, В.Л. Скалкін, М.М. Цветкова та інші).

У ХІХ–ХХ ст. домінував **граматико-перекладний метод** у навчанні іноземних мов, за якого всі пріоритети без залишку віддавалися граматиці, май-

же механічному оволодінню вокабуляром, читанню й літературному перекладу. У зв'язку з цим у змісті підручників майже відсутні тексти, діалоги, ілюстрації та інші компоненти, які сприяли оволодінню країнознавчою інформацією. Не усвідомлюючи складних граматичних конструкцій, тексти зачували напам'ять, що призводило до формального, підсвідомо-напівмеханічного засвоєння мови. Головним недоліком цієї методики було те, що вона не сприяла оволодінню іноземною мовою як засобом комунікації. Стандартні види навчальної діяльності, в основному пов'язані з читанням і перекладом текстів, не забезпечували повноцінного оволодіння учнями механізмами спілкування [4].

Наприкінці ХХ ст. відбулася “революція” в методах викладання іноземної мови: 1930-ті рр. – це початок сучасного періоду розвитку методики викладання іноземних мов. У вітчизняній методиці затверджується **свідомо-порівняльний метод**, в основі якого лежить осмислення дії, а не механічне вироблення навичок, усвідомлюване, а не інтуїтивне оволодіння мовою. Дослідження в галузі психології, зокрема праці Л.С. Виготського, справили вплив на принципи цього методу. Ці дослідження показали, що в дорослих засвоєння відбувається не так, як у дитини, і усвідомлене оволодіння операціями сприяє більш повному засвоєнню, а осмислення є найважливішим компонентом засвоєння. Прихильники цього методу показали загальноосвітнє значення іноземної мови. Проте цей метод недооцінював роль діяльності в засвоєнні матеріалу, не забезпечував системності в оволодінні мовою [5].

У 1970-ті рр. виникає **аудіо-лінгвальний метод**, а з ним і численні лінгафонні курси і лінгафонні кабінети. Граматичні та фразеологічні структури мови завчалися у лінгафонних кабінетах шляхом їх багаторазового повторення у складених навчальних діалогах, за запропонованим зразком здійснювалися необхідні зміни у структурі речення. Прихильники цього методу переконували, що в конкретній ситуації завчене буде використовуватись автоматично. Проте навчання, що практикує відсутність зворотного зв'язку з носієм мови та повідомлення завчених мовних зворотів, є причиною непридатності для вирішення реальних завдань у повсякденному житті [6].

Починаючи з 1990-х рр. і до нашого часу перший рядок у рейтингу популярності методик посідає **комунікативний метод**, який, як впливає з його назви, спрямований на практику спілкування. Ви не почувете на заняттях особливо складних синтаксичних конструкцій або серйозної лексики. Комунікативна методика, як впливає вже з її назви, спрямована саме на можливість спілкування. З чотирьох “кітів”, на яких тримається будь-який мовний тренінг (читання, письмо, говоріння й сприйняття мовлення на слух), підвищена увага приділяється саме двом останнім. Комунікативний метод покликаний, насамперед, зняти страх перед спілкуванням. Важливим є те, що механічні відтворювальні вправи теж відсутні: їх місця займають ігрові ситуації, робота з партнером, завдання на пошук помилок, порівняння й зіставлення, що підключають не тільки пам'ять, а й логіку, уміння мислити аналітично й образно [7].

Особливої популярності сьогодні набуває **інтенсивний метод** навчання англійської мови. Він розрахований на тих, хто за порівняно короткий термін хоче вивчити мову. Вивчати англійську інтенсивно дає змоги високий ступінь шаблонності – ця мова складається із кліше на 25%. Запам'ятовуючи й відпрацьо-

вуючи певне коло “сталих виражень”, в принципі можна порозумітися й зрозуміти співрозмовника. Проте цей метод навчання вважають нетрадиційним [7].

Сьогодні, коли система освіти України взяла курс на інтеграцію в єдиний європейський освітній простір та склалися сприятливі умови для використання інноваційних ідей у вузівському навчанні, окремо слід підкреслити значення викладача. На зміну викладачу-диктатору, не здатному надати студентам свободу вибору, прийшов викладач-спостерігач, викладач-посередник і керівник, який не обмежений у виборі методів навчання (від ігор і тренінгів до синхронного перекладу) та в організації занять щодо вибору підручників і навчальних посібників (від широкого спектра вітчизняних видань до продукції Оксфорда, Кембриджу, Лондона та Нью-Йорка). Педагог тепер може підбирати, творити, комбінувати, видозмінювати. Особистість викладача в такому разі відходить на другий план, проте її вплив на аудиторію не зменшується, а, навпаки, зростає.

Крім того, на перші позиції виходить психологічний фактор вивчення іноземних мов. Автентичність спілкування, зважені вимоги та претензії, повага до волі інших людей – ось набір неписаних правил побудови конструктивних відносин у системі “викладач-студент”. Не менший за значенням елемент цієї системи – вибір. Він з’явився в студента, який відвідує курс іноземної мови. На заняттях студент більше не обмежений у виборі мовних засобів і власній мовній поведінці. Нові методи, методика та інформаційні технології навчання спрямовані на особистість студента [7].

Використовуючи передовий педагогічний досвід, Уманський державний аграрний університет зупинив свій вибір на курсі підручників Headway, який посідає одне з провідних місць у рейтингах України. Основою цього курсу є комунікативний метод навчання.

Кожен з п’яти рівнів цього підручника (Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate) має свій “методичний комплект”, до якого входять підручник, книга для студентів і для вчителя, аудіокасети. Він може бути освоєний протягом приблизно 120 академічних годин. Увесь цей комплекс, у якому працюють студенти, допомагає створити англomовне середовище: читати, спілкуватися, брати участь у рольових іграх, викладати свої думки, робити висновки. Мова підручників курсу Headway дуже тісно переплетена з культурними особливостями країни, що неодмінно збагачує знання студентів-аграріїв з країнознавства.

Відповідно до рівня володіння іноземною мовою створюються підгрупи з 10–15 студентів (оскільки саме така кількість людей може спілкуватися між собою з максимальним ефектом, інтересом і користю) та обирається відповідний підручник з даного курсу.

Як свідчить досвід роботи, вибір був зроблений правильно. Студенти зацікавлено працюють над величезною кількістю вправ, які докорінно відрізняються від традиційних вправ підручників вітчизняних авторів.

Кожен урок складається з декількох розділів. Перший зазвичай присвячений розвитку навичок усного мовлення та аналізу деяких граматичних конструкцій, виконанню письмового завдання, обговоренню в парах певних тем (pairwork), практиці складання діалогів на основі запропонованих підказок, прослуховуванню аудіокасети, а також закріпленню й повторенню мате-

ріалу, пройденого на попередніх заняттях. Другий націлений на розвиток мовних навичок (skills development): робота з лексикою за допомогою виконання усних і письмових вправ. Дуже корисними є вправи типу “What do you think”, які стимулюють студентів до вираження власної думки. Це, в свою чергу, спонукає до дискусії – “квінтесенції комунікативного методу” [6]. Далі починається робота з текстом, якій, як правило, передують заняття в парах, відповіді на запитання, заповнення таблиць. Усе це добре орієнтує студента на сприйняття наступної інформації, стимулює інтерес до читання. Урок завершує аудіочастина, яку теж випереджають різні вправи, що дає змогу легше сприйняти новий матеріал. Відмінна риса курсу “Headway” – вивчення граматики на двох рівнях: спочатку в контексті уроку, а потім більш повно в робочій книзі студента (вправи з Workbook), що допомагає правильно використовувати набуті знання у реальному житті.

**Висновки.** Використовуючи творчий підхід та право власного погляду на навчальний процес, викладач все ж таки мусить пам’ятати, що навчання іноземних мов повинно гармонійно поєднувати в собі використання традиційних форм та методів з сучасними в умовах застосування новітніх технологій. Це сприятиме підвищенню рівня володіння іноземною мовою студентів-аграріїв за мінімальної кількості годин, наданих програмою з іноземних мов для немовних факультетів.

#### **Література**

1. Засоби навчання в аграрних навчальних закладах : метод. посіб. для наук.-педагогіч. працівників та викладачів аграрних навч. закладів / П.Г. Лузан, В.В. Ільїн, Т.Д. Іващенко, М.М. Пастушенко . – К. : Науково-методичний центр аграрної освіти, 2005. – 88 с.
2. Дембровська О.Б. Напрями складання програм з іноземної мови для студентів технічних факультетів / О.Б. Дембровська // Наука і методика. – 2006. – № 8. – С. 108–110.
3. Мусейчук С.М. До питання про впровадження дистанційного навчання іноземної мови у немовних вищих навчальних закладах / С.М. Мусейчук // Наука і методика. – 2005. – № 4. – С. 118–122.
4. Редько В. Відчинити вікно в інший світ: інтеркультурний підхід до навчання іноземних мов – нова парадигма в шкільній іншомовній освіті / В. Редько, Л. Мамонова, С. Полякова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2008. – № 1. – С. 22–26.
5. Савченко О.П. Педагогічні видання / О.П. Савченко // “Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку”. – 2008. – Вип. № 1.
6. Сухомейло Т.Г. Огляд методик вивчення іноземної мови (на прикладі англійської мови) / Т.Г. Сухомейло // Методологія і методика підготовки фахівців в аграрних ВНЗ : зб. наук. праць ; редкол. : П.Г. Копитко та ін. – Умань, 2004. – С. 181–186.
7. Федорова О. Методики преподавания английского / О. Федорова, О. Чебанова // Иностранец [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.inostranets.ru>

КАТКОВА Т.І.

### **САМООСВІТА ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

В умовах незалежності та розбудови Української держави надзвичайно велике значення має розвиток суспільного виробництва. Він безпосередньо за-

лежить від знань і вмінь людей, які створюють матеріальні й духовні багатства, оскільки саме людина є творцем і будівником, активним учасником усіх сфер виробництва та духовного життя народу. Людина не лише споживач того, що створюється його працею, а й свідомий учасник виробництва, вона прогнозує його майбутнє. Людина стає активною рушійною силою суспільного прогресу лише за умови глибокого пізнання об'єктивних законів розвитку природи та суспільства, набуття глибинних знань, умінь і можливостей їх використання на благо прогресу. Тому таким актуальним стає вислів Н. Ротшильда “Хто володіє інформацією, той володіє світом”, а отже, “...залишитись нарівні з навколишнім світом можна лише завдяки самоосвіті” [1, с. 138].

Проблема самоосвітньої діяльності досить широко висвітлена в педагогічній теорії і практиці. Ідея взаємозв'язку між освітою та самоосвітою втілена в працях А. Арета, А. Бодальова, О. Ковальова, А. Кочетова, В. Селіванова та ін. Педагогічні основи самоосвіти обґрунтували у своїх працях С. Архангельський, В. Андреев, А. Громцева, Г. Гусев, М. Піскунов, Б. Райський. Сутність, структура та зміст самоосвіти відображені в дослідженнях Т. Браже, М. Башкірової, М. Заборщикової, А. Маркової, П. Пшебильського, Р. Сельського, Є. Тонконогої, Є. Турбовського. Особливостям організації самоосвіти студентів присвячено праці А. Айзенберга, В. Буряка, Г. Серікова та ін. Зокрема, питання професійної педагогічної самоосвіти порушено у працях І. Барсукова, М. Бондаренка, Т. Борисової, Г. Коджаспірової, О. Малихіна, О. Найна, І. Наумченка, О. Прокопової, Ю. Рогозіної, Н. Сидорчук, В. Скнар, Р. Скульського, Н. Терещенко, В. Шпак та ін. Окремі аспекти самоосвітньої діяльності в умовах інформатизації навчального процесу вивчали А. Андреев, Е. Ганін, О. Шукліна та ін. Ідея компетентнісного підходу як одного з провідних напрямів удосконалення національної системи освіти активно обговорюється у працях Б. Гершунського, Т. Добудько, І. Єрмакова, І. Зимньої, А. Маркової, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равена, С. Ракова, О. Савченка, Н. Селезньової, С. Шишова, А. Хуторського та ін. Водночас динамічні сучасні соціально-економічні реалії спрямовують науковий пошук на розвиток нових шляхів формування в майбутніх фахівців самоосвітніх цінностей, настанов, вмінь та навичок в умовах інформаційно-навчального середовища в контексті концепції неперервної освіти.

**Метою статті** є розгляд самоосвіти як невід'ємної складової підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в контексті концепції неперервної освіти.

Аналіз психолого-педагогічної, соціологічної та довідкової літератури свідчить про різноманітне трактування і розуміння поняття “самоосвіта особистості” [2, с. 4]:

1. Освіта, що здобувається в процесі самостійної роботи, без проходження системного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі (Є. Ширшов).

2. Потреба в безперервній освітній діяльності, форма перекваліфікації (Г. Наливайко, Н. Терещенко).

3. Засіб ідейного, професійного й загальнокультурного розвитку особистості та реалізації її творчої ініціативи (А. Громцева, В. Лозовий, І. Редковець, Г. Серіков).



4. Вид вільної діяльності особистості (соціальної групи), що характеризується її вільним вибором і є спрямованим на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного та наукового рівнів (Г. Зборовський, О. Шукліна).

5. Самостійна освіта, що спрямована на набуття систематичних знань у будь-якій галузі науки, техніки, культури, політичного життя тощо, що передбачає безпосередній особистий інтерес того, хто навчається, в органічному поєднанні із самостійним вивченням матеріалу (Велика радянська енциклопедія).

6. Освіта, яку здобувають у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі. Крім того, самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних закладах, сприяє поглибленню, розширенню та більш міцному засвоєнню знань (С. Гончаренко).

7. Інформаційно-забезпечувальна діяльність, яка здійснюється шляхом придбання (засвоєння), накопичення, упорядкування, систематизації та відновлення знань з метою задоволення пізнавальних потреб особистості для здійснення різноманітних видів діяльності (О. Бурлука).

Обсяг і глибина поняття “самоосвіта” є різними, але об'єднує їх наявність певних структурних одиниць: мотивація, мета і способи дій.

Для нашої статті за робоче визначення візьмемо таке: самоосвіта особистості – це вид діяльності, спрямований, відповідно до мотивації і мети особистості, на набуття кола знань обраними способами дій.

У психолого-педагогічної літературі проблема самоосвіти сьогодні розглядається в контексті неперервної освіти особистості – ідея, прийнята у світі як ключова в усіх реформах освіти. Підкреслюючи значення неперервної освіти, англійський учений Ф. Джессан писав: “Якщо тимчасова перерва в освіті природна, то її остаточне припинення рівносильне ампутації мислення”. Проблеми неперервної освіти постійно перебувають у центрі уваги ЮНЕСКО, інших міжнародних організацій. В одному з документів ЮНЕСКО міститься така оцінка становища у світі з неперервною освітою: “Прискорення прогресу знань і техніки, поява нових галузей знань і нових видів діяльності, усе більш швидкий розвиток структур і профілів спеціальностей вимагають одночасно усе більш високого рівня загальної початкової підготовки й частого проходження курсів перепідготовки й підвищення кваліфікації, звідси – важливість неперервної освіти, розглянутої не тільки як додаткова професійна підготовка або засіб перепідготовки, але і як глобальний процес освіти, що починається в ранньому віці й триває протягом усього життя – процес, що вимагає взаємозв'язку між шкільною й позашкільною формами з метою задоволення численних і різноманітних потреб і прагнень окремих осіб, груп і суспільства в цілому. Однак, незважаючи на одностайну підтримку цих концепцій, доводиться констатувати, що на практиці безперервна освіта вводиться досить повільно” [3, с. 138], старіють пропоновані програми, зростає розрив між освітою та трудовою діяльністю.

Проблема неперервності освіти висунулася в розряд найбільш актуальних і тому, що, за оцінками зарубіжних економістів, рівень кваліфікації, наприклад, інженера, знижується за 10 років наполовину, а за 20 років – на три чверті. Не можна забувати про постійно наростаючий потік науково-технічної

й суспільно-політичної інформації. Унаслідок цього підвищення рівня освіти стає необхідним для кожної людини.

Неперервна освіта, на думку фахівців, – вирішальний засіб постійного оновлення знань, необхідність якого продиктована потребами науково-технічного й соціального прогресу нашого суспільства. Швидке старіння знань, подвоєння кожні сім років обсягу науково-технічної інформації – все це ставить перед людиною вимогу увесь час учитися новому, передовому, прогресивному [4, с. 144].

Проблема неперервної освіти особливо актуальна в умовах сьогодення, оскільки як організаційний принцип побудови народної освіти в Україні вона забезпечує можливість використання кожною людиною впродовж усього її життя різноманітних освітніх закладів і дає їй змогу раціонально поєднувати освіту із самоосвітою.

Сформована віками система навчання в дитячі і юнацькі роки, з усе більш тривалим терміном навчання й відривом від життя в загальноосвітніх школах і професійних навчальних закладах (училищах, технікумах, інститутах, університетах, аспірантурі) для того, щоб потім на виробництві або в офісі переучуватися й освоювати заново практичні навички, не використовуючи й поступово забуваючи більшу частину отриманих за час навчання знань, не відповідає новим умовам і все більше йде в минуле. На зміну їй приходять системи неперервної освіти, що охоплює всі стадії життя людини й забезпечує розвиток інтелектуальних, фізичних, духовних, моральних здібностей особистості; характеризується розмаїтістю змісту, форм і методів навчання; охоплює як загальну, так і професійну освіту, створюючи умови для швидкого освоєння науково-технічних досягнень, реалізації новаторських ідей, сприяючи поліпшенню якості життя. Переваги безперервної освіти порівняно із традиційною можна простежити, аналізуючи діяльність людини за її структурними елементами.

Система неперервно-циклічної освіти, на думку Ю.В. Яковця, з урахуванням спеціалізації кожної стадії, включає п'ять циклів [5, с. 313–314]:

1. Дошкільна освіта, здійснювана як у сім'ї, так і в дитячих дошкільних установах. При цьому основна увага повинна бути приділена розвитку педагогічних навичок у батьків, забезпечення їх навчальними посібниками, відеофільмами, комп'ютерними іграми, організації циклів дитячих телепередач.

2. Загальноосвітня підготовка – початкова, неповна середня й середня, заснована на систематичному вивченні по спіралі від простого до складного всього комплексу знань, які необхідні людині в сучасному суспільстві, а головне – стимулювальний розвиток творчих здібностей і вміння орієнтуватися у світі знань, що швидко оновлюються. Середня освіта повинна бути гнучкою, орієнтованою на різних за здібностями та інтересами дітей.

3. Професійна освіта різних рівнів – професійне училище, технікум, коледж, інститут, університет, аспірантура – забезпечує оволодіння набором спеціальних знань і навичок для ефективної праці в тій або іншій сфері в системі поділу праці. Характерними тенденціями перехідного періоду для цих навчальних закладів є: розширення профілю підготовки, подолання надмірно вузької спеціалізації, що приковує людини до однієї спеціальності й ускладнює адаптацію при зміні поколінь техніки, місця або виду роботи; гуманізація

освіти, сполучення загальнонаукових і спеціальних дисциплін зі світоглядним, загальнокультурним, етичним і фізичним вихованням, для того щоб кваліфікований робітник, фахівець був різнобічно розвиненою особистістю, що відповідає вимогам постіндустріальної епохи; політехнізація навчання, ознайомлення з різноманітними видами сучасної техніки, з якими доведеться мати справу в трудовій діяльності й домашньому господарстві; органічне поєднання навчання із трудовою діяльністю в матеріальному виробництві, сфері послуг або науковому пошуку, щоб з юності той, хто навчається, входив у трудовий ритм, привчався створювати конкурентоспроможну продукцію, оволодівав ринковим механізмом.

#### 4. Освіта дорослих протягом періоду їх активної трудової діяльності.

Відзначимо, що суспільство визнає дорослою таку особистість, що має високий ступінь соціальної й професійної компетентності, необхідний для прийняття життєво важливих рішень, здатна реально й виважено аналізувати процес своєї життєдіяльності в загальній системі соціальних відносин, самостійно й продуктивно реалізовувати намічені плани, передбачати наслідки своїх рішень і нести за них відповідальність на основі засвоєних соціальних норм і цінностей.

На III Міжнародній конференції ЮНЕСКО щодо освіти дорослих (1972 р.) останнє стало розглядалося в загальному контексті більш широкої системи неперервної освіти: “Вираз “освіта дорослих” означає весь комплекс організованих процесів освіти, формальних або інших, що продовжують або заповнюють освіту, одержувану в школах, ВНЗ, а також практичне навчання”. Завдяки їм особистості, розглянуті суспільством як дорослі, частиною якого вони є, розвивають свої здібності, збагачують знання, підвищують технічну й професійну кваліфікацію або здобувають нову спеціальність й змінюють погляди або поведінку в подвійній перспективі – всебічного особистісного розвитку й участі в збалансованому й незалежному соціальному, економічному та культурному розвитку. Освіту дорослих не можна, однак, розглядати саму по собі, вона є підрозділом, невід’ємною частиною загальної системи безперервної освіти й навчання. Необхідність безперервного відновлення й поповнення знань і навичок працівників продиктована швидким старінням набутих у навчальних закладах знань, прискорюваним темпом зміни поколінь техніки, що використовується у виробництві й у побуті, поширенням нових технологій, зміною професій і видів діяльності внаслідок професійного просування, банкрутства підприємств, міграції тощо.

Цільові функції освіти дорослих, як підкреслює Ю.Н. Кулюткин, різноманітні: компенсація прогалин, наявних у попередній підготовці; оперативна адаптація до нововведень; зростання професійної майстерності; збагачення політичної й духовної культури тощо, а в остаточному підсумку – розвиток творчого потенціалу [6, с. 7].

5. Навчання пенсіонерів і членів родини, які не працюють і мають більше можливостей приділити час вихованню дітей, культурі. Потрібно допомогти цій групі населення зробити життя насиченим і різноманітним. Тут немає необхідності в довгостроковому спеціальному навчанні; мова йде про самоосвіту, різноманітні клуби й гуртки за інтересами, організацію циклів телепе-

редач тощо. Від цього значною мірою залежить ефективність виховання дітей, домашнього господарства, здоров'я населення. Основну частину витрат за п'ятим циклом навчання повинна брати на себе держава разом з пенсійними фондами, благодійними організаціями тощо.

Названі етапи мають бути пов'язані один з одним: на кожному попередньому етапі потрібно формувати готовність людини до подальшої освіти й самоосвіти, а на кожному наступному етапі необхідно розвивати й збагачувати ті знання, які людина здобула раніше. При переході від одного етапу до іншого дедалі більшого значення набуває розвиток творчої спрямованості особистості, пізнавальних потреб і інтересів, здатності самостійно оволодівати знаннями й застосовувати їх у практичній діяльності.

Отже, постійне навчання й перенавчання людини стає однією з необхідних умов реалізації нової формули: “хочеш знайти роботу й утриматися на ній – учися!”. Люди з різним рівнем підготовленості до бажаної роботи будуть конкурувати за право зайняти привабливе для них робоче місце, і перемога в такому конкурсі одних буде тим самим означати поразку інших, а цим останнім доведеться із ще більшою наполегливістю братися за навчання, щоб їхня наступна спроба виявилася більш вдалою.

Аналіз результатів досліджень учених (Н. Бухлова, А. Громцева, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, А. Усова, Т. Шамова та ін.) дав змогу структурувати зміст самоосвітньої діяльності та визначити етапи й відповідні кроки її здійснення, а саме: постановка мети, планування, організація, реалізація, рефлексія [7, с. 68].

Зупинимось детальніше на розгляді кожного з них.

Етап постановки мети передбачає виконання таких основних кроків: орієнтації та визначення мети. Людина, яка займається самоосвітою, усвідомлює особистісну значущість цієї діяльності, має внутрішню потребу в систематичному оновленні й збагаченні професійних знань, уміє оцінювати свої можливості, вести їх облік, визначати особисті потреби в удосконаленні знань на підставі самоаналізу, самооцінки сильних та слабких сторін своєї діяльності, враховує ситуації здійснення процесу самовдосконалення засобами самоосвіти, визначає можливі ресурси, що можуть допомогти в цьому процесі. На підставі орієнтації визначається мета щодо самовдосконалення знань, способів діяльності, певних якостей, при цьому обов'язково передбачається кінцевий результат діяльності й засоби, за допомогою яких можна його досягти. Крім того, мета вважається прийнятною, якщо особистість чітко розуміє, де практично будуть використані результати її зусиль, в яких саме аспектах своєї діяльності можна застосувати напрацьоване в процесі самоосвіти. На нашу думку, цілепокладання, уміння розробляти та виконувати програми самоосвіти з урахуванням особистих і суспільних потреб є одним з найважливіших для ефективного здійснення майбутнім фахівцем самоосвітньої діяльності.

Етап планування являє собою проектування особистістю конкретних дій, спрямованих на вдосконалення знань, умінь, певних якостей через самоосвіту, а також менеджмент часу. Проектування передбачає розробку й конкретизацію певних кроків діяльності, передусім вибір джерел необхідної інформації та засобів досягнення кінцевої мети. Не менш важливим є вміння раціона-

льно розподіляти час, яке сприяє економному використанню ресурсів і водночас ефективному вирішенню поставлених завдань.

Етап організації складається з пошуку необхідної інформації й налаштування робочого місця. Важливим елементом самоосвітньої діяльності є пошук та безпосередня робота з джерелами інформації, що ґрунтується на вмінні самостійно працювати в бібліотеці, інформаційно-навчальному середовищі, використовувати нові інформаційно-комунікаційні технології для задоволення самоосвітніх потреб, критично ставитися до будь-якої отриманої інформації. Організація робочого місця повинна бути раціональною, оскільки невиконання елементарних вимог призводить до зниження стійкості уваги, швидкого стомлення, невдоволеності процесом самоосвіти і, як результат, до погіршення якості роботи. Отже, володіння навичками раціонального планування та організації самостійної пізнавальної діяльності є не менш значущим для самоосвітньої діяльності майбутнього фахівця.

Етап реалізації означає безпосереднє виконання наміченого плану щодо самовдосконалення знань, способів діяльності, певних якостей засобами самоосвіти. На сучасному та попередньому етапах досить важливими вміннями є інформаційно-пошукові (пошук, відбір потрібної інформації, її використання для здобуття нових знань), навчально-інформаційні та творчі на базі раціонального використання ресурсів інформаційно-навчального середовища в процесі самоосвіти. На етапі рефлексії здійснюється усвідомлення особистістю того результату, якого вона досягла в процесі самоосвітньої діяльності. Його виконання передбачає такі кроки: самоконтроль, самооцінку, самоаналіз, самокорекцію. Протягом циклу самоосвітньої діяльності особистість контролює її перебіг, оцінює її якість, визначає сильні й слабкі сторони роботи на підставі порівняння набутого із запланованим. Уміння критично ставитися до своєї роботи є необхідним для адекватної оцінки отриманих результатів. Якщо після оцінки та аналізу особистість робить висновки про неякісне виконання поставлених завдань, необхідно ставити перед собою міні-мету щодо корекції самоосвітніх дій. Рефлексивні вміння полягають у самозвітуванні щодо результативності роботи, розробці нових завдань для наступного циклу самоосвіти, визначенні напрямів удосконалення власної самоосвітньої діяльності. Результат, отриманий за такою схемою роботи, свідчить про те, що особистість упоралася з поставленими завданнями, досягла своєї мети, сприяючи тим самим власному самовдосконаленню, саморозвитку й самовихованню.

Зазначимо, що на всіх етапах важливе значення мають емоційно-вольовий механізм щодо подолання невпевненості, труднощів під час самоосвітньої діяльності, а також сформованість ціннісних орієнтацій та мотивів щодо її здійснення.

На підставі аналізу сутності, характерних ознак, принципів, змісту й етапів здійснення самоосвітньої діяльності, а також її особливостей в умовах інформаційно-навчального середовища ми вважаємо, що майбутній фахівець повинен усвідомлювати особистісне та суспільне значення самоосвіти, мати ціннісні орієнтації, мотиви і внутрішню потребу в систематичному оновленні й збагаченні професійних знань, розвинений емоційно-вольовий механізм щодо подолання труднощів і, крім того, володіти сукупністю самоосвітніх умінь.

Перелічимо ці вміння: цілепокладання (орієнтація, визначення мети діяльності); раціонального планування та організації самостійної пізнавальної діяльності (проектування власних дій, регламентація часу, вибір форм, прийомів, джерел самоосвіти, створення оптимально сприятливих умов для самоосвіти та організація робочого місця); інформаційно-пошукові (пошук, відбір потрібної інформації, її використання для здобуття нових знань); навчально-інформаційні; творчі на базі раціонального використання інформаційно-комунікаційних технологій (перетворення інформації на спосіб діяльності); самоаналізу та самооцінки; самоконтролю та саморегуляції; рефлексивні (самозвітування щодо результативності роботи, розробка нових завдань для наступного циклу самоосвіти, визначення напрямів удосконалення власної самоосвітньої діяльності).

Слід відзначити, що комплекс зазначених вище якостей і вмінь, сформованих на високому рівні, відповідає складовим компетентності самоосвіти, яка значною мірою сприяє успішності професійної діяльності особистості й розуміється як цілісне індивідуальне утворення, що інтегрує мотиваційно-ціннісний, організаційний, процесуально-інформаційний і контроль-рефлексивний компоненти та зумовлює не лише готовність до самоосвітньої діяльності, а й здатність до її ефективного здійснення з метою самовдосконалення та професійного розвитку [8, с. 368].

Для підготовки висококваліфікованих фахівців необхідно формувати в них компетентність самоосвіти, яка надає можливість реалізувати індивідуальну освітню траєкторію і є основною підтримкою адаптаційного потенціалу людини до змін як у суспільстві, так і у професійній діяльності. Таким чином, неперервна освіта виконує важливу роль у формуванні високоякісних фахівців, а самоосвіта при цьому є її найважливішою стороною.

**Висновки.** Отже, на підставі аналізу психолого-педагогічних джерел нами проаналізовано основні підходи вчених до тлумачення поняття “самоосвіта”, розглянуто проблему самоосвіти та її особливості для різних вікових груп у контексті неперервної освіти, виокремлено й обґрунтовано етапи та відповідні кроки здійснення самоосвітньої діяльності

### **Література**

1. Коростіль Л.А. Самоосвіта особистості як соціальне та педагогічне явище / Л.А. Коростіль // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми : Видавництво СумДПУ, 2009. – № 1. – С. 138–145.
2. Бурлука О.В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 17.00.01 “Теорія та історія культури” / О.В. Бурлука. – Харків, 2005. – 15 с.
3. Эрлин О.В. ЮНЕСКО и развитие образования взрослых / О.В. Эрлин // Перспективы, 1982. – № 1–2. – С. 137–145.
4. Образование взрослых как объект социально-педагогического исследования / под ред. С.Г. Вершловского // Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз. – СПб. : СПб ГУПМ, 1998. – С. 8–54.
5. Яковец Ю.В. История цивилизации : учеб. пособ. для студентов гуманитар. профиля / Ю.В. Яковец. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 352 с.
6. Кулюткин Ю.Н. Психологические проблемы образования взрослых / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 5–13.

7. Кисельова О.Б. Самоосвіта як невід’ємна складова підготовки вчителя до професійної діяльності в умовах профільного навчання / О.Б. Кисельова // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми : Видавництво СумДПУ, 2009. – № 1. – С. 65–72.

8. Щолок О.Б. Інформаційно-навчальне середовище як чинник формування компетентності в майбутнього фахівця у процесі самоосвіти / О.Б. Щолок // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2006. – Вип. 43. – С. 366–370.

КАТРИЧ Н.В.

## ВИМОГИ ДО ЯКОСТЕЙ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Формування творчої особистості – одна з головних цілей сучасної особистісно орієнтованої педагогіки. Для успішної реалізації шляхів творчого розвитку особистості необхідно чітко уявляти кінцевий результат, тобто ті якості, яких повинен набути об’єкт педагогічної уваги.

*Мета статті* – аналіз запропонованих у науці поглядів на риси творчої особистості.

Історія наук про людину та її розвиток містить багато прикладів, спроб розкриття людської сутності, прагнення людини до духовного зростання, до самовдосконалення. Більшість гуманітарних наук намагається проаналізувати механізми вдосконалення тих чи інших якостей людини, груп людей та суспільства в цілому. Отже, проблема визначення головних особистісних рис, які є запорукою розвитку та вдосконалення людиною власної сутності, – це глобальна проблема, що розглядають не лише безпосередні науки “про людину” – психологія, педагогіка, філософія, соціологія, а й багато інших. Спроби пізнати онтологію духовного зростання, становлення особистості сягають давнини (Аристотель, Платон, Г. Сковорода, Г. Гегель, І. Кант та ін.).

Складність створення теоретичної моделі творчої особистості зумовлена такими чинниками: 1) факт маловідомого вивчення феномену творчості та неможливості повного дослідження процесів творчості для сучасної науки завдяки залученню в цей процес не тільки свідомості, а й підсвідомої роботи мозку; 2) існування великої кількості теорій та поглядів на творчу особистість як синтез певних якостей; 3) неповторність та унікальність особистості в сукупності всіх психометричних проявів; 4) вплив багатьох чинників на психічні, біологічні, фізіологічні процеси, які відбуваються в організмі людини. Тому процес всебічного розвитку не означає його однаковості в різних людей. На нашу думку, розвиток особистості повинен приводити до гармонізації особистості, її можливості повинні узгоджуватися з її якостями, що розвиваються, сам розвиток повинен приносити особистості глибинне задоволення процесом і результатами цього розвитку.

Визначенню поняття творчої особистості у вітчизняній філософській, педагогічній та психологічній літературі приділяли та приділяють сьогодні ще більше уваги (Ю.П. Азаров, Б.Г. Ананьєв, В.І. Андреев, Ю.К. Бабанський, С.М. Бондаренко, Р.М. Грановська, В.І. Загвязинський, І.А. Зязюн, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кичук, Л.М. Лузіна, В.О. Моляко, М.Н. Нікандров, Я.О. Пономарьов, М.М. Поташник, Л. Рувинський, Н.Ф. Талізін, С.О. Сисоєва, В.О. Сухомлинський, В.А. Цапок, Р.Х. Шакуров та ін.).

Формування концептуальних засад професійного розвитку викладача у вітчизняній науці має два підходи: *діяльнісний* (Л.С. Виготський, Є.А. Клімов, О.М. Леонт'єв, Г.В. Суходольський, В.Д. Шадріков та ін.) і *особистісний* (К.А. Альбуханова-Славська, Б.Г. Анан'єв, В. Андреев, І.Д. Бех, Г.А. Балл, Л.І. Божович, Л.В. Кондрашова, Г.С. Костюк, В.П. Кравець, В.І. Луговий, Н.Г. Ничкало, О.М. Пехота, С.Л. Рубінштейн, В.А. Семиченко, С.О. Сисоева, Р.І. Хмелюк та ін.), причому для визначення творчої сторони особистості здебільшого використовують пріоритет діялісного підходу, оскільки більшість науковців визначає творчість через категорію діяльності. Вчені розділяють педагогічну діяльність на *нормативну* (орієнтовану на загальноприйняті правила, методи, закони навчання та програми) і *творчу*, або *евристичну* (власний пошук учителем способів реалізації цих правил, методів, законів та програм).

Так, у психологічному словнику зазначено, що творча особистість виникає лише внаслідок наявності в неї “.. здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю” [1, с. 351]. Творчу особистість визначають і як особистість, що нестандартно розв'язує просте завдання, і як особистість, що створює нове в певній галузі [2, с. 7].

Основними ознаками креативності психологи вважають оригінальність, семантичну гнучкість, образну адаптивну гнучкість, семантичну спонтанну гнучкість (Д. Гілфорд), здатність до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, недостатніх елементів, дисгармонії (Е. Торренс), схильність до самоактуалізації, швидкість мовлення, імпульсивність, незалежність суджень, оригінальність, широта інтересів тощо (К. Роджерс, А. Маслоу).

Такі вчені, як Н.Ю. Посталюк, Л.Б. Єрмолаєва-Томіна, В.Н. Козленко, розглядають творчу особистість через творчий стиль діяльності або творчу активність. За Н.Ю. Посталюком, творчий потенціал особистості – це інтегративний прояв різних якостей особистості, а саму особистість характеризує в основному не міра потенціалу, а ступінь активності з його нарощування [3].

Вартими особливої уваги, на нашу думку, дослідження російського вченого Ю.Г. Фокіна. У своїх дослідження він наводить узагальнені риси творчої особистості: *захопленість, гарну пам'ять, вміння зосередитись, заглибитись у себе; вміння чітко та логічно сформулювати свої думки, висновки, припущення; вміння просто думати про складні речі, розмірковуючи про них у термінах, зрозумілих співрозмовнику; високу інтенсивність генерування ідей, ретельне їх фільтрування; вміння за уривчастими даними синтезувати загальну картину; творчу розкутість; вміння мислити легко, без забобонів; вміння критично оцінювати результати досліджень, особливо своїх; широкий науковий кругозір, знайомство з науковими результатами в суміжних галузях; широкий кругозір, високу культуру* (за Р. Хохловим) [4].

Намагаючись знайти реальні витоки творчості, Ю.Г. Фокін зазначає, що самоактуалізація сприяє креативності особистості, а суттєвою ознакою початку творчості є свідомо чи неусвідомлювана невдоволеність суб'єкта наявним у вибраній та доступній частині об'єктивованого досвіду.

Деякі дослідники зосереджуються у своїх працях більше на зовнішніх проявах креативності, тоді як невід'ємною умовою творчої особистості є тво-



рче мислення, оскільки творчість – це не лише активна зовнішня діяльність індивіда, а й діяльність розумова. Одним з перших спробував сформулювати відповідь на це запитання Дж. Гілфорд. Він вважав, що творчість у мисленні пов'язана з домінуванням у ньому чотирьох особливостей:

1. Оригінальність, нетривіальність, незвичність висловлюваних ідей, яскраво виражене прагнення до інтелектуальної новизни. Творча людина майже завжди та всюди прагне знайти своє власне, відмінне від інших рішення.

2. Семантична гнучкість, тобто здатність бачити об'єкт під новим кутом зору, виявляти його нове використання, розширювати функціональне застосування на практиці.

3. Образна адаптивна гнучкість, тобто здатність змінити сприйняття об'єкта таким чином, щоб бачити його нові, приховані від спостереження сторони.

4. Семантична спонтанна гнучкість, тобто здатність продукувати різні ідеї в невизначеній ситуації, зокрема в такій, яка не містить орієнтирів для цих ідей [5, с. 285].

Складність узагальнення структури та змісту творчої особистості полягає ще й у багатогранному поєднанні внутрішніх процесів та зовнішніх характерних проявів. Тому серед підходів до вирішення проблеми визначення структури творчої особистості існує два діаметрально протилежні напрями – монофакторна теорія (існують певні творчі здібності) та мультифакторна теорія (існує сукупність незалежних окремих якостей, набір яких і визначає неповторну індивідуальність).

Цікаву закономірність виводить С.О. Сисоева при створенні моделі творчої особистості. Вона зазначає, що творчі можливості особистості виявляються в її творчій діяльності й відображають здатність особистості до нестандартного вирішення стандартних завдань. За таких умов творчі можливості являють собою сукупність творчих якостей особистості, деякі з яких (творчі уміння, індивідуальні особливості психічних процесів) мають подвійну природу: з одного боку, вони природні, а з іншого – визначаються умовами розвитку, навчання та виховання [6, с. 137]. Тому при створенні моделі творчого вчителя та учня учений враховує як природні якості, так і набуті.

Крім того, С.О. Сисоева пробує детермінувати такі поняття, як “творча особистість” та “креативна особистість”: креативність особистості – це комплекс внутрішніх передумов до творчості, тоді як творча особистість – це результат трансформації внутрішніх передумов у зовнішні якості, що сприяють досягненню творчих результатів [6, с. 140]. Кожен прояв творчих можливостей особистості визначається:

– природженими здібностями особистості учня, особливостями його нейрофізіологічної сфери;

– індивідуальними особливостями психічних процесів особистості учня;

– творчими уміннями, які пов'язані з природженими здібностями, навичками досвіду, з набутою організацією сенсорних і моторних полів мозку;

– спрямованістю особистості на творчу діяльність;

– характерологічними особливостями особистості [6, с. 139].

Враховуючи вищезазначені фактори, що становлять основу індивідуальної творчості, С.О. Сисоєва складає власну систему якостей творчої особистості. В цій системі існує чотири підсистеми:

- характерологічних особливостей особистості (сміливість, готовність до ризику, самостійність, ініціативність, впевненість у своїх силах та здібностях, цілеспрямованість, наполегливість, вміння довести розпочату справу до кінця, працелюбність, емоційна активність);

- індивідуальних особливостей психічних процесів (альтернативність мислення, дивергентність мислення, точність мислення, готовність пам'яті, асоціативність пам'яті, цілісність, синтетичність, свіжість, самостійність, сприйняття, пошуково-перетворювальний стиль мислення);

- підсистема спрямованості (позитивне уявлення про себе, бажання пізнати себе, творчий інтерес, допитливість, потяг до пошуку нової інформації. фактів);

- творчих умінь (проблемне бачення, здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей, здатність до дослідницької діяльності, розвинута уява, фантазія, здатність до подолання інерції мислення, вміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію, здатність до міжособистісного спілкування).

Я.О. Пономарьов, узагальнюючи дослідження з вивчення характерних рис творчої особистості на підставі аналізу біографій та літературних джерел про видатних особистостей, зробив висновок, що творчій особистості притаманні надзвичайна напруженість уваги, висока вразливість, цілісність сприйняття, інтуїція, фантазія, вигадка, дар передбачення, великі знання. До характерологічних особливостей належать відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, наполегливість, висока самоорганізація, працездатність. Особливістю ж творця вчений вважає несамопитий потяг до творчості, отримання задоволення не стільки від результату, скільки від процесу творчості. Узагальнений перелік якостей творчої особистості у Я.О. Пономарьова нараховує понад 60 показників [7].

А.Н. Лук виділяє такі риси творчої особистості: готовність до ризику, імпульсивність, незалежність суджень, нерівномірність успіхів при вивченні різних навчальних предметів, почуття гумору, самотність, пізнавальну тямуність (рос. Дотошность), несприймання на віру, критичний погляд на такі речі, які вважають “священними”, сміливість уявлення та мислення [8].

З огляду на чималу кількість запропонованих ученими якостей творчої особистості, а також враховуючи чинники, з якими пов'язані ті чи інші якості, наведемо приклади груп синтезу творчих здібностей, які існують у науці:

- розумові здібності пов'язані з мотивацією, з темпераментом (за А.Н. Лук);
- синтез властивостей і особливостей особистості, які характеризують міру їх відповідності тому чи іншому виду діяльності й зумовлюють рівень її результативності (за В.І. Андреевим);

- інтелект як здібності до навчання та креативність як творчі здібності (за В.Є Чудновським);

- виконавські та творчі здібності, асинхромат – залежність продуктивної виконавської та творчої діяльності від часу формування здібностей (за Б.П. Нікітіним);

- здібності до продуктивної уяви, нестандартного асоціативного мислення, фантазії, інтуїції (за І.Г. Каневською).

За Я.О. Пономарьовим, творчі здібності не існують як специфічні утворення, а є похідними від інших якостей індивідуальності [9].

Серед останніх досліджень та публікацій виділимо узагальнювальну характеристику творчої особистості, зроблену В.М. Нагаєвим. Так, основними ознаками творчої особистості є: інтелект, знання та досвід, широта кругозору, самостійність і сміливість мислення; здатність до критичного оцінювання попереднього досвіду й навколишньої дійсності; діалектичний світогляд; індивідуальність, оригінальність і незалежність у прийнятті рішень; альтернативність; здатність фантазувати; широке використання наукового підходу в практичній діяльності [10, с. 177].

Підсумовуючи проаналізовану інформацію щодо визначення характерних творчій особистості рис, мусимо зазначити, що не існує чіткої системи визначення рис такої особистості, крім того, відсутня детермінованість таких понять, як *здібності, якості, потенціал* творчої особистості. Всі запропоновані якості можна віднести до таких груп: інтелектуальних якостей (критичність мислення, самостійність мислення, асоціативність, інтуїція, фантазія, вміння побачити проблему та суперечність, незалежність суджень, широта кругозору тощо, вміння аналізувати й синтезувати інформацію), якостей характеру (сміливість, рішучість, готовність до ризику, працелюбність, імпульсивність тощо), мотиваційно актуалізованих якостей (рішучість, цілеспрямованість, незадоволеність існуючим станом речей, напруженість уваги, пізнавальна тямучість, наполегливість, працездатність тощо). Проте, на нашу думку, найважливішими якостями, які можна назвати предтечею у творчій діяльності, є такі:

- *смівливість* (сміливість у прийнятті рішень, смівливість подолати стандарти та висловити свою власну думку, смівливість не визнати авторитети, смівливість до певних дій у напрямі вирішення проблеми);

- *критичність* (необхідна якість для вміння побачити суперечності серед існуючих думок, підходів, рішень проблеми);

- *потяг до вдосконалення речей* (необхідна якість, яка створює сильні мотиви для подолання суперечностей, для активної діяльності в напрямі вирішення проблеми);

- *допитливість* (якість, яка не дає спокою розуму й спонукає до активного пошуку відповіді на запитання);

- *внутрішня свобода* (фактор розвитку вищезазначених якостей).

Усе зазначене належить як до якостей інтелекту, так і характеру й містять у собі зародки мотивації. Щодо інших якостей, які притаманні творчій особистості, то, на нашу думку, вони є похідними й виникають у процесі творчості. Деякі з них є нестійкими (імпульсивність, наполегливість, ініціативність, цілеспрямованість, працездатність, інтуїція тощо), ситуативними, деякі можуть ставати рисами особистості за умов постійного залучення до творчого процесу (широта кругозору, асоціативність мислення, фантазія, вміння аналізувати та синтезувати інформацію, вміння бачити проблему тощо). Крім того, серед перелічених нами першопричинних якостей є такі, що піддаються розвитку (сміливість, критичність мислення, внутрішня свобода) і такі, які є особливістю особистості (допитливість, потяг до вдосконалення речей). Проте з огляду на проблему творчого професійного зростання будемо визначати дещо інші першопричинні якості, оскільки відповідно до умов, в які поставлена

особистість, та професійних завдань виникають і додаткові мотиви, потреба в наявності додаткових якостей як першорядних.

Розглянемо погляди вчених на проблему творчої особистості педагога.

У працях В.І. Андреева зустрічаємо класифікацію типів творчої особистості, в основу якої покладено можливості практичної педагогічної оцінки та самооцінки, рівень її сформованості:

*Теоретик-логік* характеризується здатністю до широкого узагальнення, класифікації та систематизації інформації. Люди цього типу чітко планують свою роботу, для них характерна висока обізнаність та інтуїція.

*Теоретик-інтуїтивіст* – це тип творчої особистості, для якої характерна здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, фантазії, творча уява. Творці цього типу – це великі винахідники, автори нових концепцій, шкіл і напрямів.

*Практик* – це тип творчої особистості, який завжди прагне до експериментальної перевірки своїх нових гіпотез.

*Організатор* володіє високим рівнем здібностей щодо організації колективу для розробки й виконання нових завдань. Під керівництвом таких людей створюються наукові школи та творчі групи.

*Ініціатор* – це тип творчої особистості, для якої характерні ініціатива й натхнення, особливо на початкових етапах розв'язання нових творчих завдань.

Проте, на нашу думку, ці підтипи треба, в свою чергу, класифікувати за особливостями розумової обробки та застосування інформації (теоретик-логік, теоретик-інтуїтивіст, практик) і за типом діяльності (організатор, ініціатор).

Що ж до загальних рис творчої особистості, то вчений пропонує таке поєднання: стійка, високого рівня спрямованість на творчість; мотиваційно-творча активність, яка виявляється в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей, що дає їй змогу досягти прогресивних, соціально й особистісно вагомих творчих результатів в одній або декількох видах діяльності. Але особливу увагу дослідник надає сміливості як одній з найхарактерніших рис творчої особистості (сміливість у постановці проблеми, прийнятті рішення, у відмові від стандартів, у загостренні суперечностей тощо) [11, с. 58].

Про стійкість як одну з провідних рис творчої особистості писав і Дж. Беккер, зауважуючи на тому, що геніальні люди через матеріальні нестачі та брак привілеїв бунтували проти існуючої ієрархії цінностей [12]. Вважатимемо це твердження таким, що цілком відповідає сучасній економічній ситуації у сфері освіти, а тому й одним з мотиваційних передумов педагогічної творчості.

На думку І.П. Підласого, до особистісних якостей викладача вищої школи належать “...людяність, терпеливість, порядність, чесність, відповідальність, справедливість, обов’язковість, об’єктивність, щедрість, доброта, висока моральність, оптимізм, емоційна врівноваженість, потреба в спілкуванні, інтерес до життя вихованців, доброзичливість, самокритичність, дружелюбність, скромність, достойність, патріотизм, релігійність, принциповість, чуйність, емоційна культура і багато інших” [13, с. 242].

В.М. Горovenko вказує на те, що творчість учителя є одним з критеріїв його майстерності у сфері педагогічної діяльності і припускає, що вона виявляється не як назавжди дана природою якість особистості, а як реальний процес використання вчителем своїх можливостей мозку у процесі аналізу неста-

ндартних педагогічних ситуацій та у процесі розв'язування невідомих та креативних педагогічних завдань [14, с. 239].

Однією з провідних тем публікацій та досліджень у сучасній педагогіці та психології є тема педагогічної творчості, творчого зростання вчителя, розкриття його потенціалу. Усі ці роботи умовно можна поділити на дві групи: одна розглядає шляхи підвищення педагогічної майстерності, інша – шляхи розвитку педагогічної творчості. В центрі уваги в обох групах досліджень стоїть учитель та процес його професійного зростання й самовдосконалення. Часом ці два поняття вживають для розкриття одне одного.

Узагальненими якостями творчого педагога в сучасного дослідника В.М. Нагаєва виступають такі: активність об'єктивність цілеспрямованість, детермінізм, різнобічність, наявність стратегії, динамізм, гнучкість, мобільність, послідовність, селективність, перспективність, прогностичність, історизм, аналітичність, самокритичність, логічність, здатність бачити проблему, виявляти суперечність, уявлення, творча фантазія. І разом з тим, як зазначає вчений, особливість педагогічної творчості в сучасних умовах полягає в тому, що, будучи активним процесом, вона в міру розвитку науки все більше стає керованою, а кожний творчий педагог – це особистість, яка вмільо спирається на свій досвід, високу теоретичну підготовленість, майстерність експерименту, емоційність, художність викладання [10, с. 182].

Проте жоден дослідник серед якостей творчої особистості чи творчого педагога не зазначив, наскільки важлива закоханість у свою справу; а для педагога, згадуючи В.О. Сухомлинського, одна з найважливіших якостей – це любов до дітей. Ці дві духовні категорії виступають найсильнішими мотиваційними чинниками у розвитку творчого потенціалу педагога будь-якої ланки освіти. Тому ми виділимо найважливіші, на наш погляд, якості, які повинен мати творчий педагог вищої школи: 1) закоханість у свою справу; 2) любов або, принаймні, позитивне ставлення до дітей та молоді; 3) багата уява; 4) вигадливість; 5) гнучкість мислення; 6) почуття гумору; 7) рефлексивність; 8) працелюбність; 9) мобільність; 10) самокритичність; 11) сміливість; 12) критичність; 13) потяг до удосконалення речей; 14) допитливість; 15) внутрішня свобода.

**Висновки.** Незважаючи на великий науковий доробок у пошуку найважливіших творчих якостей особистості, бракує систематизації та розгалуження аспектів вивчення творчих якостей особистості. У більш вузькому контексті пошуку намітилися певні загальні тенденції у визначенні таких якостей, проте ще немає досить чіткої детермінації між інтелектуальними, мотиваційними, компонентами, психологічними особливостями особистості (темпераменту, здібностей, уяви тощо). Крім того, досліджуючи проблему розвитку творчого потенціалу викладачів вищих навчальних закладів, ми зіткнулися з проблемою відсутності чіткої детермінації між такими поняттями, як “педагогічні творчі здібності” та “творчий потенціал особистості”, “педагогічна майстерність” та “педагогічна творчість”, “професійна педагогічна компетентність”.

#### **Література**

1. Краткий психологический словарь. – М., 1985. – С. 351.
2. Соловейчик С.П. Учение с увлечением / С.П. Соловейчик. – М.: Дет. лит., 1976. – 175 с.

3. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С.О. Сисоєва. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
4. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Г. Фокин. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
5. Немов Р.С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1: Общие основы психологи. – 688 с.
6. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості / С.О. Сисоєва. – К., 2006. – 346 с.
7. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
8. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 127 с.
9. Психология творчества / [под ред. Я.А. Пономарева]. – М. : Наука, 1990. – 224 с.
10. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / В.М. Нагаєв. – К. : Центр навчальної літератури, 2007. – 232 с.
11. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 228 с.
12. Гончаренко Н.В. Гений в искусстве / Н.В. Гончаренко. – М. : Искусство, 1991. – 432 с.
13. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузо : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. – С. 242.
14. Образование в современном обществе: проблемы, теория, практика // Мат. Межд. научн.-практ. конф. / [под ред. В.Г. Орищенко]. – Одесса, 1996. – 250 с.

КИРИЧЕНКО І.П.

## **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦЯ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ**

Сьогодні в правоохоронних органах України працюють різні фахівці. Вони мають здійснювати спеціальні превентивно-профілактичні заходи, етично-правове виховання, зміцнюють особисту правосвідомість громадян тощо. Все це вимагає високої професійної кваліфікації та спеціальної підготовки працівників правоохоронних органів.

Кваліфікаційну характеристику будь-якого фахівця в сучасному суспільстві неможливо уявити без оцінки його професійної компетентності. Розглянемо, в чому полягає компетентність фахівця правоохоронних органів.

Педагогічним системам професійної підготовки фахівців присвячено праці С. Архангельського, Г. Бокаревої, М. Бокарева, Л. Беднової, Е. Белозерцева, С. Баляєвої, О. Гребенюка, С. Казаченко, Е. Клімова, Ф. Киверялга, В. Максимова, В. Путіліна, В. Сластеніна та ін. В основі цих робіт лежать класичні принципи професійної спрямованості навчання (С. Батишев, М. Махмутов, А. Сайтешев), наочності, зв'язку навчання із життям, свідомості і творчій активності учнів, діалектичної єдності загального та особливого, єдності виховання й життя (Ш. Ганелін, М. Данілов, Б. Єсіпов, Л. Занков, В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін).

Ці праці є основою теоретико-практичних пошуків специфічних дидактичних принципів нових професійно орієнтованих педагогічних систем.

Соціально-професійна підготовка й розвиток інтелектуального потенціалу майбутнього фахівця визначається розвитком дидактичних принципів від-

бору і структуризації змісту навчальних предметів (Є. Гельфман, Л. Демідов, І. Журавльов, М. Холодна), профілізації змісту загальнонаукових дисциплін (Ю. Атутов, І. Галузо, Л. Наумова), дидактичної підготовки змісту загальноосвітнього предмету у ВНЗ (О. Лисенська, М. Озерова, Т. Шкаріна).

Дослідники розглядають професійну компетентність у різних аспектах. Так, Н. Кузьміна виділяє такі елементи професійної компетентності, як спеціальна, педагогічна, соціально-психологічна, правова [2, с. 24–42]. У працях Т. Яркіної професійна компетентність розглядається на трьох рівнях: науково-методичному, професійно-практичному й особистому [8, с. 33–37]. П. Чурсіна виділяє чотири компоненти (аксіологічний, технологічний, творчий, особовий) і називає істотні показники (перцептивні здібності, емоційну стійкість, професійне мислення, духовно-етичні якості тощо) професійної компетентності юристів [6, с. 11–17].

У науковій літературі висвітлено як зміст самого поняття “компетентність”, незалежно від професії, так і специфіку компетентності фахівців різних професій. В аспекті нашого дослідження найбільший інтерес для нас становить вивчення компетентності фахівців, які працюють у сфері “людина-людина”, особливо працівників правоохоронних органів.

Дослідники відзначають, що компетентність – це складне і багаторівневе поняття. Проте в науковій літературі немає єдиного погляду щодо суті й структури професійної компетентності. Так, В. Сластьонін, І. Ісаєв, Є. Шиянов, досліджуючи педагога, розглядають компетентність як сукупність якостей особистості, що забезпечують їй успішність виконання професійно-педагогічних функцій. До суттєвих показників компетентності фахівця вони зараховують різні прояви людини: здатність до ідентифікації себе з іншими, або перцептивна здатність; психологічний стан, що відображає динамізм особистості, багатство її внутрішньої енергії, волі, винахідливості тощо. Вона включає також емоційну стійкість, що забезпечує витримку й самовладання; професійно-педагогічне мислення, тобто таке мислення, яке дає змогу проникнути в причинно-наслідкові зв'язки процесу, аналізувати свою діяльність, відшукувати науково обґрунтовані пояснення успіхів і невдач, передбачати результати робіт [7, с. 5].

В. Єрмолаєв, А. Захарова, С. Наумова (дослідники професійної компетентності фахівця органів внутрішніх справ) відзначають такі її прояви, як рівень сформованості професійних умінь; рівень теоретичного й методичного осмислення власної діяльності, її умов, завдань, змісту; рівень професійної мотивації (інтерес до професії, доброзичливе ставлення до навколишніх людей, активність та ін.).

На думку П.В. Чурсіної, професійна компетентність юристів – це здатність адекватно розуміти соціальну реальність, правильно оцінювати ситуацію й уміння застосовувати набуті знання. Б. Вульф та В. Іванов розглядають це поняття як вищий рівень освіченості фахівця, разом з елементарною грамотністю й функціональною грамотністю. Елементарна грамотність полягає в здатності людини застосовувати загальні методи навчально-пізнавальної діяльності, знання, набуті ним з різних джерел інформації і особистого життєвого досвіду, з метою вирішення нових навчально-пізнавальних завдань. Функціональна грамотність визначається як здатність людини застосовувати загальні, універсальні вміння та методи діяльності, знання певних законів, правил і норм для вирішення конкретних проблемних ситуацій.

*Мета статті* – розкрити сутність поняття “соціально-педагогічна компетентність” та необхідність її формування в майбутніх працівників органів внутрішніх справ.

Бути майстром своєї справи у сфері правопорядку – означає володіти високим рівнем загальної культури. Компетентність працівника правоохоронних органів багато в чому зумовлена його духовно-етичними ціннісними пріоритетами. Серед цих цінностей – усвідомлення базових моральних, духовних, естетичних цінностей, цілей існування людини; гідність людини, любов до ближнього, гармонія з природою.

Свою професійну компетентність працівник правоохоронних органів ефективно виявляє, зокрема, в тому разі, якщо він уміє розпізнавати брехню, що підноситься під виглядом щирого розкаяння; здібний до самореалізації й самовираження відповідно до загальнолюдських цінностей.

Компетентність фахівця правоохоронних органів передбачає високу психологічну культуру: вміння зберігати витримку і спокій у найскладніших екстремальних ситуаціях, не втрачати самовладання перед фізичною загрозою тощо, ефективно спілкуватися, управляти своїм станом, створювати свій індивідуальний стиль діяльності. Психологічна культура особистості працівника міліції ґрунтується на знаннях у галузі педагогіки та психології, на вміннях і навичках, необхідних для правозахисної діяльності. Розвиток психологічної культури працівника правоохоронних органів неможливий без його глибокої зацікавленості в оволодінні професією, без прагнення вдосконалення основних компонентів своєї психіки: вольового, емоційного й інтелектуального.

Вольовий компонент включає працездатність (потенційна можливість особи виконувати конкретне завдання протягом певного проміжку часу), неухильне дотримання в своїй поведінці основних вимог нормативних документів, усвідомлену готовність до взаємодії (комунікабельність) тощо.

Емоційний компонент характеризується позитивним ставленням до професійної діяльності.

Інтелектуальний компонент має на увазі пізнавальну активність, здатність розуміти, прогнозувати й моделювати поведінку іншої людини.

Для правоохоронної професійної діяльності є характерним підвищений психотравмувальний потенціал. Служба в правоохоронних органах пов’язана з високим ступенем ризику. Працівників ОВС пригнічує одноманітна, фізично й психологічно важка робота. Крім того, працівники правоохоронних органів часто є мішенню для критики та звинувачень з боку керівництва, громадян, засобів масової інформації, системи правосуддя, прокуратури, працівників соціальних служб. Все це позначається, як правило, до професійної деформації, яка виявляється в тому, що працівникам ОВС не вистачає людяності, гнучкості, такту. Все це відбивається на професійній компетентності фахівця і знижує ефективність діяльності.

Професійна компетентність працівника правоохоронних органів заснована не тільки на знаннях суспільних дисциплін (економіка, філософія, логіка, професійна етика тощо), юридичних наук (адміністративне право, кримінальне право, цивільне право, карно-процесуальне право, кримінологія тощо), спеціальних дисциплін (основи управління в органах внутрішніх справ, криміналістика, адміністративна діяльність ОВС, тактико-спеціальна підготовка тощо), але і на



знаннях у галузі педагогіки й психології, на вміннях та навичках, необхідних у професійній діяльності, яка по суті є соціально-педагогічною. Компетентність – це якісна характеристика професіоналізму працівника правоохоронних органів. Вона відображає високий рівень його готовності до ефективного виконання діяльності. Одним з найважливіших змістовних компонентів компетентності (професіоналізму) фахівця правоохоронних органів є соціально-педагогічний.

У суспільній свідомості компетентність фахівця правоохоронних органів тісно пов'язана з такими властивостями людського характеру, як справедливість і висока мораль.

У зв'язку із цим однією з основних ланок соціально-педагогічної компетентності фахівця правоохоронних органів є знання прав, яке за своєю суттю є не тільки одна з вищих соціальних цінностей, а й практичний інструмент забезпечення та захисту свободи, честі й гідності особи. Право складається з норм, які встановлюють повноваження, обов'язки та заборони для всіх суб'єктів правового спілкування: людей, їх організацій, державних органів тощо. Тим самим право захищає індивіда від насильства й свавілля, ставить його в рівні відносини з іншими суб'єктами правового спілкування. Права закону є правами самої реальності, вона тотожна справедливості. Оскільки закон дійсний і підлягає виконанню, він має рацію щодо всього, що потенційно й реально йому суперечить, а той, хто його виконує, втілює справедливість [4, с. 84–87].

У соціально-педагогічній компетентності виділяють два компоненти:

- внутрішній – уміння ставити цілі та вирішувати завдання професійного самовиховання, саморозвитку, самоосвіти тощо;
- зовнішній – уміння використовувати науковий соціально-педагогічний арсенал у вирішенні професійних правоохоронних завдань.

Сутність і особливості соціально-педагогічної компетентності працівника органів внутрішніх справ полягають у такому:

- в установці на захист конституційних прав і свобод громадян, орієнтації на підтримку й допомогу людям у вирішенні їх життєвих проблем;
- у готовності та вмінні захищати людину від злочинних посягань;
- в умінні вести суспільно-культурний діалог;
- у наявності таких особистих якостей, як сміливість, чесність, емоційна чуйність, толерантність, здатність переносити фізичні й емоційні перевантаження та постійно самовдосконалюватися.

Слід відзначити, що в суспільній свідомості компетентність працівників правоохоронних органів теж має соціально-педагогічний характер. У зв'язку із цим видається важливим охарактеризувати сучасну практику підготовки компетентного фахівця в галузі правоохоронної діяльності.

Незважаючи на певні відмінності в тлумаченні терміна “компетентність”, можна виділити загальні для всіх трактувань структурні компоненти професійної компетентності: а) мотивацію професійної діяльності; б) певний обсяг знань і вмінь; в) досвід діяльності; г) професійно значущі якості особистості.

Фахівці сходяться на думці про необхідність володіння працівниками правоохоронних органів сукупністю знань і вмінь з області психології, педагогіки, соціології, що дають змогу використовувати останні досягнення цих наук у процесі правоохоронної діяльності. Вищевикладене дає підстави стве-

рджувати, що професійна компетентність працівника правоохоронних органів як найважливіші компоненти включає певні знання й уміння з педагогіки, соціології, психології – складові соціально-педагогічної компетентності (працівника правоохоронних органів) [5, с. 165–167].

**Висновки.** Отже, соціально-педагогічну компетентність фахівця правоохоронних органів не можна розглядати лише як компонент загальнопрофесійної компетентності. Вона є складною структурою, яка включає знання й уміння з педагогіки, соціології, психології, необхідні в правоохоронній діяльності.

Соціально-педагогічна компетентність інтегрує такі компоненти, як:

- спеціальні гуманітарні (юридичні, філософські, психологічні, педагогічні та ін.) знання і практичні навички;
- особливі психічні якості, ядром яких є адекватне сприйняття та розуміння внутрішнього світу й поведінки людини, соціальної реальності, правильне оцінювання конкретної ситуації;
- гуманістична спрямованість особистості, тобто толерантність до думки працівника, підлеглого, опонента; пошана до людей, незалежно від їх соціального статусу, релігійної приналежності, національності, висока відповідальність тощо;
- креативність: уміння творчо застосовувати набуті знання з практики, переносити знання й уміння в нові ситуації тощо.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є цілеспрямоване формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх працівників органів внутрішніх справ під час навчання у вищому навчальному закладі МВС України.

#### **Література**

1. Батышев А.С. Использование зарубежного опыта подготовки кадров полиции в деятельности учебных заведений МВД России / А.С. Батышев // Использование зарубежного опыта в деятельности органов внутренних дел Российской Федерации : материалы межвузовской научно-практической конференции. – СПб. : Санкт-Петербургский ЮИ МВД России, 1995. – С. 3–11.
2. Кузьмина Н.В. Методы педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л., 1970. – С. 24–42.
3. Положення про психолого-педагогічне супроводження навчально-виховного процесу у навчальних закладах МВС України : затверджене наказом МВС України від 28.07.2004 р. № 842. – С. 1–9.
4. Кадрова та виховна робота в ОВС : навч.-метод. посіб. / В.М. Синьов, В.І. Кривуша, Т.В. Кушнарєва, М.І. Легенький. – К. : КЮІ КНУВС, 2006. – 179 с.
5. Турівний В.П. Європейська орієнтація модернізації системи освіти України / В.П. Турівний // Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. Філософія. Політологія. – К., 2004. – Вип. 63–65. – С. 165–167.
6. Чурсина П.В. Социально-педагогический компонент профессиональной подготовки студентов юридического профиля : автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / П.В. Чурсина. – М., 2000. – 28 с.
7. Яджин Н.В. Профорентация молодежи на учебу в общеобразовательные учреждения МВД России как один из аспектов предупреждения текучести кадров переменного состава / Н.В. Яджин // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2000. – № 1. – С. 5.
8. Яркіна Т.Ф. Гуманізм як теоретико-методологічна основа соціальної педагогіки / Т.Ф. Яркіна. – М., 1997. – 67 с.

## СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ

Серед загальнонаукових принципів пізнання світу, людини та її буття, як відомо, найбільш ефективним і плідним у процесі дослідження вважають системний підхід.

Для успішного використання системного підходу, на нашу думку, необхідно детально розглянути поняття “система”, “системний підхід”, їх генезис, можливості застосування в педагогіці й професійній підготовці майбутніх фахівців.

“Система” (від грец. *systema* – ціле, складене із частин; з’єднання), безліч елементів, що перебувають у відносинах і зв’язках один з одним, які утворюють певну цілісність, єдність. За Великою радянською енциклопедією, поняття “система” в результаті тривалої історичної еволюції із середини ХХ ст. стає одним із ключових філософсько-методологічних і спеціально-наукових понять. У сучасному науково-технічному знанні розробка проблематики, пов’язаної з дослідженням і конструюванням систем різного роду, проводиться в рамках системного підходу, загальної теорії систем, різних спеціальних теорій систем; у кібернетиці, системотехніці, системному аналізі тощо.

**Мета статті** – розкрити системний підхід як методологію дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання.

Перші уявлення про “систему” з’явилися в античній філософії, що висунула онтологічне тлумачення “системи” як упорядкованості й цілісності буття. Давньогрецька філософія й наука (Евклід, Платон, Аристотель, стоїки) розробляла ідею системності знання (аксіоматична побудова логіки, геометрії). Сприйнятті від античності уявлення про системність буття розвивалися як у системно-онтологічних концепціях Б. Спінози й Г. Лейбніца, так і в побудовах наукової систематики XVII–XVIII ст., що прагнула до природного (а не телеологічного) тлумачення системності світу (наприклад, класифікація К. Ліннея). У філософії й науці Нового часу поняття “система” використовували, досліджуючи наукове знання; при цьому спектр пропонованих рішень був дуже широкий – від заперечення системного характеру науково-теоретичного знання (Е. Кондильяк) до перших спроб філософського обґрунтування логіко-дедуктивної природи систем знання (І.Г. Ламберт та ін.) [1, с. 463].

Системи мають найрізноманітніші форми. Деякі автори виділяють технологічні, біологічні, соціальні й педагогічні системи. Під системою мається на увазі сукупність елементів, які взаємодіють і становлять цілісне утворення, що має інші властивості стосовно її елементів [2, с. 66].

Відомий системолог Дж. Клір пропонує таке визначення поняття “система”: “система – безліч елементів, що перебувають у відношеннях або зв’язках один з одним, що утворюють цілісність або органічну єдність” [3, с. 14].

В.Г. Афанасьєв визначає систему як “сукупність об’єктів, взаємодія яких викликає появу нових інтегративних якостей, не властивих окремо взятим компонентам, що утворюють систему” [4, с. 99]. На підставі аналізу праць провідних системологів (С.І. Архангельський, Т.А. Ільїна, В.П. Беспалько,

М.А. Данилов, Ю.К. Бабанський, Ф.Ф. Корольов, А.Т. Куракин, Л.І. Новікова, Б.Г. Юдін) автор робить висновок, що система активно впливає на свої компоненти, перетворюючи їх відповідно до власної природі. Щоб всебічно пізнати систему, потрібно, насамперед, вивчити її внутрішню будову, тобто встановити, з яких компонентів вона утворена, які її структура й функції, а також сили, фактори, що забезпечують її цілісність, відносну самостійність” [4, с. 100]. Застосування поняття “система” актуальне практично в усіх сферах наукової та практичної діяльності від математики, фізики до педагогіки. Питаннями визначення властивостей компонентів системи і їхніх впливів на придбання нових якостей і властивостей усієї системи займається безліч учених. Зокрема, цією проблемою займалися Й. Блауберг, О. Уйомов В. Макаров, А. Сараєв, Л. Блюменфельд, Б. Юдін, В. Тюхтін, В. Садовський та ін. Завдяки їх працям було розроблено основні категорії системного підходу, окреслено шляхи та можливості його застосування в різних сферах наукового пізнання [5, с. 5].

Наприклад, визначення механічної системи звучить так: “сукупність механічних об’єктів, їхніх станів і зв’язків між ними, що в певному семантичному контексті логічно сприймається як єдине ціле” [6, с. 34].

“Педагогічна система” описує основні зв’язки й відносини, структуру й організацію об’єкта [7, с. 157].

Трохи іншу, але загалом подібну до попередньої інтерпретацією дають Г.Н. Александров та ін. Під педагогічною системою вони розуміють систему, що характеризується цілеспрямованим щодо розвитку учня функціонуванням, особливими структурами, зв’язками й відносинами між її елементами [8, с. 135].

Поняття “системний підхід” засноване на аналізі дослідження систем. У Великій радянській енциклопедії “системний підхід” описано як напрям методології спеціально-наукового пізнання й соціальної практики, в основі якого лежить дослідження об’єктів як *систем*. Системний підхід сприяє адекватній постановці проблем у конкретних науках і виробленню ефективної стратегії їхнього вивчення. Методологія, специфіка **системного** підходу визначається тим, що він орієнтує дослідження на розкриття *цілісності* об’єкта і механізмів, що його забезпечують, на виявлення різноманітних типів зв’язків складного об’єкта й зведення їх у єдину теоретичну картину [1, с. 476].

У філософському словнику системний підхід трактується як методологічний напрям у науці, основне завдання якого полягає в розробці методів дослідження й конструювання складно організованих об’єктів – систем різних типів і класів.

Історично системний підхід приходить на зміну поширеним XVII–XIX ст. концепціям механіцизму й за своїми завданнями протистоїть цим концепціям. Найширше застосування методи системного підходу знаходять при дослідженні складних об’єктів, що розвиваються, – багаторівневих, ієрархічних систем (біологічних, психологічних, соціальних і т. д.), як правило, таких, що самоорганізуються; більших технічних систем, систем “людина-машина” тощо.

До найважливіших завдань системного підходу належать: 1) розробка засобів подання досліджуваних і конструйованих об’єктів як систем; 2) побудова узагальнених моделей системи, моделей різних класів і специфі-

чних властивостей систем; 3) дослідження структури теорій систем та різних системних концепцій і розробок.

У системному дослідженні аналізований об'єкт розглядається як певна множина елементів, взаємозв'язок яких зумовлює цілісні властивості цієї множини. Основний акцент робиться на виявленні різноманіття зв'язків і відносин, що мають місце як усередині досліджуваного об'єкта, так і в його відносинах із зовнішнім середовищем. Властивості об'єкта як цілісної системи визначаються не тільки й не стільки підсумовуванням властивостей його окремих елементів, скільки властивостями його структури, особливими системоутворювальними, інтегративними зв'язками розглянутого об'єкта. Системний підхід є теоретичною й методологічною основою системного аналізу [9, с. 231].

На думку М.С. Каган, основними методологічними компонентами системного підходу є три площини дослідження систем – предметна, функціональна й історична [10, с. 22].

В.С. Ледньов вважає, що сутність системного підходу в освіті полягає в тому, що побудова теоретичної моделі об'єкта, тобто створення теорії будь-якої системи, містить у собі дві взаємозалежні площини інформаційного моделювання:

- а) структурна площина моделювання:
  - визначення місця системи-об'єкта, її функцій і зв'язків у метасистемі, тобто в системі вищого ієрархічного рівня;
  - визначення оптимальної структури й властивостей компонентів, що забезпечують ефективне функціонування системи та її розвиток;
  - установа зв'язків між цими компонентами;
- б) площина динаміки: взаємодія системи з навколишнім світом, частиною якого вона є; її зміна в часі; виникнення або автономізація (із середовища й у середовищі); еволюціонування, породження собі подібних систем і зникнення, розчинення в середовищі [11, с. 9].

Системний підхід у педагогіці, на думку Т.Г. Трушнікової, це інноваційний напрям, що досліджує сутність і закономірності виховання й навчання як єдину систему педагогічного процесу, як комплекс взаємозалежних заходів щодо формування світогляду та системи понять основ наук, системного мислення [12, с. 71].

Використання системного підходу дає можливість дослідникові визначити компоненти системи (у нашому випадку системи професійної підготовки майбутніх фахівців), виявити ієрархію компонентів, зміст, взаємозв'язки усередині системи й відносно зовнішніх факторів.

Розробкою педагогічної методології системного підходу займалися В.П. Беспалько, Т.А. Ільїна, Ф.Ф. Корольов, Н.В. Кузьміна, А.М. Саранов, А.М. Сидоркін [13, с. 67]. Основним напрямом вивчення цих авторів було визначення особливостей педагогічних явищ і процесів як об'єктів системного дослідження.

На підставі безлічі досліджень завданням педагогічної системології ставало виділення педагогічних систем з ряду систем соціальних шляхом виявлення їхньої якісної своєрідності, специфічних характеристик, притаманних педагогічній діяльності [13, с. 49].

Аналіз розвитку системного підходу в педагогіці країн СНД показав, що перші роботи, присвячені можливостям використання системного підходу в педагогічних дослідженнях, головним чином, містили докази того, що педагогічні явища й процеси мають системну природу, на підставі чого виводилася можливість і необхідність застосування системного підходу в педагогіці [14, с. 49].

У своїх працях Т.А. Ільїна, розглядаючи педагогічні явища як об'єкти застосування системного підходу, відзначає, що при цьому “варто враховувати всі фактори, які впливають на систему в цілому, але особливо виділяючи фактори, що зазнають впливу педагога або особи, що здійснює управління” [13, с. 51].

В.П. Беспалько визначав педагогічну систему як систему управління педагогічними процесами, розглядаючи специфіку педагогічних систем з урахуванням перебігу в системі педагогічних процесів і необхідності управління ними [13, с. 51].

На підставі вищезгаданої специфіки педагогічної системи автор запропонував кібернетичний метод досліджень у системному підході для аналізу педагогічних систем. Метод полягає в декомпозиції інформації й широко використовується в системно-педагогічних дослідженнях на етапі опису поведінки системи й управління нею. У цьому разі педагогічна система розглядається як інформаційна. Поведінка системи може бути описана як обмін інформацією всередині системи та із зовнішнім середовищем. Процес управління системою за формою являє собою процес переробки інформації: збір, переробка-інтерпретація, видача управлінського рішення.

В.П. Беспалько характеризує педагогічну систему як замкнуту структуру, що має функцією, задану соціальним замовленням – єдиним фактором, що зумовлює якість переходу абітурієнт-фахівець. З цього погляду автор зображував педагогічну систему у вигляді схеми “чорний ящик”.

На думку автора, управління такою системою передбачає діагностичну постановку цілей. Мається на увазі, що вихідні поняття, якими позначається мета, повинні бути точно визначені, виміряні й співвіднесені з певною шкалою. У цьому разі на виході з'являється можливість співвіднести цілі й результату, зробити висновок про ефективність функціонування залежно від величини розбіжності заявлених цілей і отриманих результатів [13, с. 56].

На нашу думку, системний підхід як методологія дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання й спорту може спиратися на розроблену на підставі великої кількості праць відомих системологів (А.Н. Авер'янов, В.А. Балханов, І.В. Блауберг, В.Н. Садовський, А.С. Фреш, Е.Г. Юдін та ін.) дослідницьку програму реалізації системного підходу й запропоновану Е.М. Юдиніним [15; 16].

Вищеназвані дослідники системного підходу розглядали його як усвідомлену методологічну позицію дослідника: “заснована на розгляді об'єктів вивчення у вигляді систем, тобто сукупності елементів, пов'язаних взаємодією, і, внаслідок цього, таких, що виступають як єдине ціле відносно навколишнього середовища” [17, с. 7].

При цьому пізнання рухається за схемою: цілісний об'єкт – його аналіз – цілісний об'єкт (у теорії).

Професійна підготовка як педагогічна система може бути частково елементом системи фізичного виховання та входити до системи професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту у вищій школі.

У нашій статті професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту розглядається як саморегульована багатofакторна педагогічна система. Тому для успішного виявлення всіх особливостей: структурних елементів (зміст педагогічної системи), зв'язків усередині системи (цілі), зв'язків із зовнішнім світом (відношення системи із системою освіти, системою фізичного виховання України, системою професійної підготовки), процесів управління системними елементами (виховання й навчання, форми, методи, інноваційні засоби) й ефективності взаємодії всіх елементів системи професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту ми застосовуємо системний підхід.

Для визначення особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання й спорту як педагогічної системи звернемося до праць Б.М. Шияна, В.Н. Платонова, Л.П. Сущенко, Е.П. Каргаполова, Ю.М. Шкретія, Л.В. Волкова, О.С. Куца, В.І. Маслової [18–21].

Всі вони зазначають, що професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту передбачає оволодіння інтегративною системою знань, навичок і вмінь у галузі фізичного виховання та спорту. Однак ця педагогічна система професійної підготовки має три важливі особливості.

По-перше, під час професійної підготовки майбутній фахівець з фізичного виховання та спорту повинен набути сукупність знань з дидактики, теорії й методики фізичного виховання та спортивного тренування, способів пізнання, оцінювання й перетворення об'єктів педагогічної діяльності під час майбутньої професійної діяльності. Однією з найважливіших особливостей вищезазначеної педагогічної системи, притаманною тільки професійній підготовці фахівців з фізичного виховання та спорту, є вивчення рухових дій і оволодіння методикою їх початкового навчання.

Знання з побудови рухових дій у фізичній культурі та спорті можуть виконувати три функції: а) онтологічну (створює уявлення про предмет навчання – рухові дії і їх механізми); б) орієнтаційну (вказує спрямованість і способи побудови рухових дій, які відповідають певним критеріям ефективності); в) оцінну (визначає цінності, критерії та шкали, системи еталонів і правил оцінювання педагогічної діяльності) [21, с. 119].

По-друге, до змісту професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту входить оволодіння способами діяльності (в тому числі творчої) і їх реалізація, які втілюються разом зі знаннями в професійних навичках та вміннях особистості. Вказаний досвід включає готовність відповідати нормативним вимогам і правилам під час майбутньої професійної діяльності в напрямках: формування здорової нації, фізичного виховання різних груп населення й олімпійський та професійний спорт. Під час професійної підготовки формується вміння розробляти нові, більш удосконалені засоби вирішення педагогічних завдань галузі фізичне виховання та спорт.

По-третє, система професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту повинна реалізовувати розвиток професійної культури

особистості педагога з фізичного виховання. Це досвід емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, ставлення педагога до предмета навчання й об'єкта його педагогічного впливу.

Л.П. Сущенко виділяє види професійної діяльності і професійних функцій, які формуються в системі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту [23, с. 220]. На думку автора, продукт системи професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту зобов'язаний на виході системи виконувати світоглядну, інструментальну, культурологічну, інноваційну, комунікативну, мотиваційну функції та функцію цілепокладання.

Л.П. Сущенко зазначає, що оволодіння цією системою професійних функцій дасть змогу підвищити конкурентоспроможність фахівця з фізичного та спорту відповідно до вимог соціуму й ринку праці [23, с. 218].

На наш погляд, найбільш вдало розкриває специфіку системи професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту типологія видів професійної діяльності, виділених Л.П. Сущенко: діагностична, реабілітаційна, репродуктивна, спортивна, освітянська, профілактична, організаційна діяльність [23, с. 220].

Однак особистісно орієнтована концепція професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту, розроблена Л.П. Сущенко, на наш погляд, недостатньо розкриває процеси управління інформаційними потоками знань у вищезазначеній системі, що потребує застосування системного підходу до нашого дослідження із застосуванням кібернетичного методу для аналізу педагогічних систем професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту [13, с. 111].

**Висновки.** Резюмуючи сказане вище, ґрунтуючись на аналізі науково-методичної літератури з проблеми застосування системного підходу в наукових дослідженнях загалом і в педагогіці зокрема, можемо зробити висновок про те, що найбільш оптимальною методологією досліджень професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту з використанням інформаційних технологій буде системний підхід. Висновок зроблений на підставі твердження про те, що професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту може розглядатися як педагогічна система, що має вищеописану специфіку й розглядається з позицій кібернетичного методу для аналізу педагогічних систем.

#### **Література**

1. Большая советская энциклопедия. – М. : Большая Советская Энциклопедия, 1997. – Т. 23. – 567 с.
2. Основы менеджмента : учеб. пособ. для вузов / О.А. Зайцева, А.А. Радугин, К.А. Радугин, Н.И. Рогачева. – М. : Центр, 1998. – 432 с.
3. Клир Дж. Системология. Автоматизация решения системных задач : пер. с англ. / Дж. Клир. – М. : Радио и связь, 1990. – 544 с.
4. Афанасьев В.Г. О системном подходе в социальном познании / В.Г. Афанасьев // Вопросы философии. – 1973. – № 6. – С. 99–100.
5. Окса М.М. Системний підхід у педагогіці: історичний аспект / М.М. Окса // Педагогічні науки : збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ : БДПУ, 2007. – № 1.



6. Гоменюк С.И. Объектно-ориентированные модели и методы анализа механических процессов / С.И. Гоменюк. – Никополь : Никопольская коммунальная типография, 2004. – 316 с.
7. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А.А. Андреев. – М. : Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
8. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании [Электронный ресурс] / Г.Н. Александров, Н.И. Иванкова, Н.В. Тимошкина, Т.Л. Чшиева // Образовательные технологии и общество. – 2000. – № 2. – Т. 3. – С. 134–149. – Режим доступа: [http://ifets.ieee.org/russian/depository/v3\\_i2/html/4.html](http://ifets.ieee.org/russian/depository/v3_i2/html/4.html).
9. Философский словарь / [под ред. И.Т. Фролова]. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1981. – 445 с.
10. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М., 1974. – 231 с.
11. Леднев В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В.С. Леднев. – 2 изд., испр. – М. : МГАУ, 2002. – 120 с.
12. Трушников Т.Г. Системный подход в педагогике как инновационная основа формирования образовательного пространства / Т.Г. Трушников // Человек и образование. – 2006. – № 7. – С. 71–72.
13. Кузнецова А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография / А.Г. Кузнецова. – Хабаровск : Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.
14. Коваль Т.І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Т.І. Коваль ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – К., 2008. – 572 с.
15. Юдин Э.Г. Методологическая природа системного подхода / Э.Г. Юдин // Системные исследования : ежегодник 1973. – М. : Наука, 1973. – 268 с.
16. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 70 с.
17. Битинас Б.П. Структура процесса воспитания: методологический аспект / Б.П. Битинас. – Каунас : Швиеса, 1984. – 169 с.
18. Каргаполов Е.П. Актуальные вопросы теории непрерывного физического образования (к постановке проблемы) / Е.П. Каргаполов // Теория и практика физ. культуры. – 1990. – № 7. – С. 10–13.
19. Платонов В.Н. Актуальные проблемы высшей школы и пути перестройки физического образования / В.Н. Платонов // Теория и практика физ. культуры. – 1990. – № 4. – С. 5–10.
20. Шиян Б.М. Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Б.М. Шиян ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1997. – 50 с.
21. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : монографія / Л.П. Сущенко. – Запоріжжя : Запорізький державний університет, 2003. – 442 с.

КЛОПОТА О.А.

## **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ОСІБ З ВАДАМИ ЗОРУ В РІЗНИХ ІСТОРИЧНИХ УМОВАХ**

Відносини людини з функціональними обмеженнями й суспільства пройшли шлях від диктату соціуму до створення рівних можливостей для самореалізації та повноцінної інтеграції. У процесі розвитку суспільства посту-

пово змінювалося й ставлення до людей з обмеженими фізичними можливостями від нетерпимості до усвідомлення необхідності допомоги й навчання. Однак навіть сьогодні В.П. Гудоніс наводить вислови відомих, успішно інтегрованих незрячих про те, що найбільшою перешкодою для них була не сліпота, а ставлення зрячих, здебільшого неадекватне, і відсутність умов для реалізації власних можливостей. Отже, набуває актуальності й проблема зміни відносин і взаємозв'язків соціуму й людей з вадами зору, в сприйнятті яких переважають стереотипи жалості, оцінки як некорисних для суспільства [1].

Соціальні групи, які прагнуть до визнання й прийняття суспільством, повторюють шлях ідей, що виражають нове розуміння дійсності, і неминуче проходять три стадії: спочатку вони відчувають байдужість соціуму, потім – його терпимість, що згодом замінюється сумішшю підозри й захоплення, а ці люди сприймаються як особливі, відмінні від більшості членів суспільства, і ніколи не оцінюються гідно. Четверта стадія – повне прийняття в суспільство – вимагає, зокрема від незрячих, самодисципліни, наполегливості, розуміння перспектив, здатності діяти спільно, бажання віддавати. Різноманітне ставлення до незрячих як до громадян другого сорту і як до рівних – існує одночасно. Це не означає, що одна реакція зникає, а її місце займає інша: домінуюча реакція слабшає, й інша починає переважати [2]. І зараз у суспільстві усе ще існують неприйняття і терпимість як елементи ставлення до незрячих. Але є й зростає рівень захоплення талановитими сліпими людьми, і, що більш важливо, суспільство починає сприймати їх як своїх членів.

Особливості взаємного впливу соціуму й особистостей, які стали відомими в світі у різноманітних сферах, маючи вади зору, вивчали В.П. Гудоніс, В.Ф. Феоктистова [1], Л.М. Шипіцина [5], М. Maurer [2] та інші.

Аналіз ставлення суспільства до сліпоти й незрячого вимагає розкриття етапів цього явища, без чого неможливо прогнозувати й корегувати цей процес. Необхідність використання історичного підходу в педагогічній науці, відзначає Ф.Ф. Корольов, “розширює горизонт дослідження й призводить до більш глибокого розуміння сутності самого явища” [1, с. 21].

**Мета статті** – подати ретроспективний аналіз передумов соціальної інтеграції осіб з вадами зору.

На різних етапах розвитку людства існували свої критерії ідеалу людини і, відповідно, ставлення до фізичних обмежень.

Ще в VI ст. до н. е. серед учнів Конфуція були незрячі, які “оглядали” кінчиками пальців шматочки шовку з вишитими ієрогліфами [3]. У Японії, незрячі користувалися заступництвом уряду багато століть. Під час правління роду Фудзивара сліпий принц Хитоясу у 858 р. встановив привілеї для підданих, позбавлених зору. Першим незрячим японцем, що вивчив ієрогліфи (знаки рідні креслили йому на долоні), і використовував їх на практиці, був учений Хоки Іхи Ханана, що жив на рубежі XVIII–XIX ст. При імператорському дворі Шіогуната він систематизував архів, написав працю в кілька десятків томів з історії Японії.

У стародавньому Єгипті незрячі працювали веслярами, гончарами, музикантами; в Ізраїлі – шліфувальниками каменю. В деяких країнах стародавньої Греції їх вважали віщунами і пророками, а в Індії та Китаї – музикантами [4].

Легенда свідчить про державу сліпих, яка, за Геродотом, знаходилась на території нинішньої України. Так, скіфські воїни, які мали чимало осліплених рабів-чоловіків, якимось, залишивши в поселенні рабів і рабинь, пішли у далекий похід, з якого не повернулись. А згодом у колишніх наложниць почали народжуватись діти від осліплених рабів, і незрячі батьки побудували навколо поселення міцне укріплення, яке захищало його від ворогів, навчили дітей ремесел, воїнської справи полювання.

В Україні започаткування соціального забезпечення пов'язане з ім'ям Володимира Великого, завдяки якому благодійність стали вважати найвищою Богоугодною акцією, а Устав Ярослава Мудрого, забороняв подружжю у випадку втрати одним з них зору залишати один одного [7].

В епоху Середньовіччя кількість незрячих у Європі швидко зростала через епідемії, Хрестові походи, численні війни. Саме тоді в різних країнах Старого Світу з'явилися перші ознаки благочинної соціальної допомоги.

Раннє християнство (як і ранній іслам) закликає допомагати незрячим. Цей гуманістичний принцип сформульовано в Євангелії від Матвія. Однак пізніше християнські держави, зокрема Візантія, застосовують осліплення як одне з найсуворіших покарань, яке часто використовували в боротьбі за престол. Відомі випадки, коли, наприклад, був позбавлений зору супротивником Василько Тербовльський, який допомагав Данилові Галицькому у війнах та походах проти Польщі, Угорщини й Золотої орди, а потім деякий час самостійно правив Волинським князівством. Ян Жишка, чеський політик та полководець, борець за незалежність Чехії, втратив зір під час війн, але і після того керував військом та здобув багато перемог над німецькими хрестоносцями. Василь Темний, Великий Московський князь, осліплений під час феодалських міжусобиць, тривалий час правив державою [1].

В XV ст. у ремісничих цехах Риги, для запобігання хворобам очей, статути забороняли працювати при світлі свічок. В Італії незрячі майстри створювали скульптури великої художньої виразності (Дж. Гонеллі та інші). Серед незрячих, які здобули освіту і європейську відомість – професор права Кельнського університету Ван дер Верде, іспанський органіст і фольклорист Франсиско де Салинас [5].

Із розвитком науки, освіти, літератури, мистецтва прірва між незрячими й зрячими ставала дедалі глибшою, і причина цього – у соціальній нерівності. Про становище незрячих у суспільстві, їх відносини зі зрячими і способи спілкування між ними, у тому числі про необхідність забезпечення повноцінної взаємодії, можливості однаковою мірою не тільки користуватися плодами інтелектуальної діяльності людей, а й самим незрячим робити їх, уперше висловився Д. Дідро, який вбачав в освіті можливості компенсації, роблячи висновки про необхідність виховання в незрячих бажання працювати й, тим самим вийти з під опіки приватних осіб [6], чим справив вагомий вплив на розвиток навчання й виховання незрячих, підготував ґрунт для діяльності майбутніх тифлологів, аргументувавши можливість і необхідність соціальної інтеграції незрячих, залучення широкої громадськості до вирішення цього питання.

Початок систематичного навчання незрячих пов'язаний з ім'ям В. Гаюї, який у 1784 р. заснував у Парижі інститут для сліпих дітей, серед цілей і за-

вдань якого він виділяв надання можливості займатися науками й мистецтвом за допомогою таких самих посібників, як і в зрячих. Перші навчальні заклади відкрили майже одночасно (з 1791 до 1807 р.) у більшості країн Європи: в Англії, Німеччині, Італії, Австро-Угорщині, Голландії, пізніше – у США (в 1832 р. для білих і в 1869 р. для чорних). Після закриття Наполеоном I Паризького інституту незрячих Гаюї приїхав до Росії, де у 1807 відкрив і очолив Петербурзький інститут працюючих сліпих, а у 1810 р. надрукував перший навчальний посібник для незрячих російською мовою і був відзначений орденом св. Володимира [4].

В 1815 р. Паризький інститут для незрячих дітей відновив свою діяльність. Серед учнів одного з перших наборів був 10-річний син лимаря Луї Брайль з Купвре. Рельєфно-точкову систему Брайля вже близько 200 років застосовують у навчанні незрячих дітей майже в усіх країнах світу.

У 70-х рр. ХІХ ст. у світі налічувалося 150 навчальних закладів для незрячих, найбільшими з яких були Національний паризький інститут, Нормальний королівський коледж і Музична академія в Лондоні. Головною передумовою розвитку тифлопедагогіки кінця ХІХ ст. стали зміни в суспільстві соціально-економічного характеру. Позитивну роль відіграли досягнення в суміжних науках: психології, фізіології, педагогіці, офтальмології тощо [5].

Можна виділити таких відомих незрячих того часу: Микола Саундерсон – професор Кембриджського університету, доктор фізико-математичних наук, член Лондонської академії наук, винахідник рахункового приладу, який успішно застосовували в шкільному навчанні всіх країн світу до середини ХХ ст.; піаністка й композитор Марія Терезія Парадиз – організатор музичної школи для зрячих дівчат у Відні, де була педагогом, вихователем і директором; Клод Монталь – зачинатель професії незрячих настроювачів фортепіано; Луї Віктор В'єрн – головний органіст Нотр-Дам де Парі протягом 40 років; сліпоглуха американка Олена Келлер – випускниця Гарвардського університету, яка володіла французькою, німецькою, давньогрецькою, латинською мовами; Леонард Ейлер – математик, фізик, астроном, дійсний член Петербурзької, Берлінської та інших академій наук; американець Вільям Прескотт, який зробив переворот у науці про зниклі цивілізації; П'єр Віллей – автор "Психології незрячих", що має наукове значення й досі; винахідник і суспільний діяч, сліпоглухий князь Д.М. Оболенський; українець Василь Єрошенко – філософ, письменник, історик, випускник Лондонського музичного училища для незрячих, викладач Пекінського й Токійського університетів, автор художніх і публіцистичних творів японською мовою, який знав 20 іноземних мов (більшість з них – східні); Моріс де ла Сизеран – володар ордена Почесного легіону (вищої нагороди Французької Республіки), який у 1889 р. побудував Будинок сліпих – соціально-реабілітаційний і культурно-просвітницький центр обслуговування незрячих, центральна бібліотека ім. В. Гаюї, що включала видання про сліпоту й незрячих на багатьох мовах світу; Френсіс Кемпбелл – засновник Королівського коледжу й академії музики для незрячих, розробник системи відновлення здатності до повноцінного життя, який отримав дворянський титул з привілеями; Н. Тигранян – вірменський фольклорист, випускник Віденського інституту незрячих і Віденської консерваторії, на

Всесвітній Паризькій виставці в 1900 р. був нагороджений медаллю, а в 1922 році заснував першу у Вірменії школу для незрячих дітей [1;4].

В Японія каста незрячих літописців була охоронцем історичних традицій. В 1872 р. імператор Муцухито підписав Указ про освіту “аномальних дітей”, а в 1916 р. кількість державних і приватних шкіл для незрячих зросла до 57, у них навчалися 1600 дітей [4].

У 1881 р. в Росії благодійна громадська організація – Піклування Імператриці Марії Олександрівни про незрячих – розпочала свою діяльність із відкриття в Петербурзі спеціальної школи, а за 33 роки роботи за відсутності державної системи соціального забезпечення й освіти створила 35 навчальних закладів для незрячих дітей, у тому числі в Катеринославі. З 1913 р. незрячих звільняли від плати за пересилання поштою брайлівської літератури. Поширенню освіти сприяв пільговий проїзд незрячих школярів залізницею. Створена система виховала таких діячів науки й культури, як професор тифлопсихології А.М. Щербина; педагог З.І. Шаміна – розробник нового варіанта нотної системи Брайля; письменник і журналіст А.П. Белоруков. Досвід організації вивчають представники країн Європи, де аналогічну роботу здійснювали нецентралізовано [5].

З метою ознайомлення з новими зразками тифлотехніки й тифлографіки часом проводили періодичні виставки, експонати яких розповідали про історію й шляхи розвитку тифлопедагогіки, тифлотехніки; про досягнення незрячих у різних ремеслах і науках. Так, в 1909 р. організовану в Києві виставку, присвячену 25-річчю Київської школи для незрячих дітей, за шість днів відвідало 5680 чоловік [7].

Найхарактернішим для України було таке унікальне явище, як кобзарство. Зі слів А. Блазня, кобзар-сліпець існує на те, щоб нагадувати людям про Бога та добрі діла [8]. Найвідоміший кобзар О. Вересай (1803–1890), який у 1860 отримав від Шевченка Т.Г. “Кобзар” з дарчим написом, виступав у Києві, Санкт-Петербурзі перед імператорською родиною.

Незрячі кобзарі були носіями й охоронцями культурних традицій народу. Вони об’єднувались у спеціальні організації на кшталт ремісничих цехів, спілкувались між собою особливою мовою, малі виборне керівництво, визначали територію, яку мав обслуговувати кожен кобзар, вирішували суперечки. За сторіччя війн, кобзарський табір здебільшого поповнювався за рахунок осліплених у боях чи в полоні козаків. Досить відомими були імена А. Бурсака з Константинограда, С. Погрібняка з Київщини, Г. Рогозянського з Полтавщини й ін. Приплив у кобзарство воїнів накладав відбиток і на самоорганізацію, систему самооборони, функції мандрівного братерства. Так, колишній воїн Ф. Вовк домігся офіційного визнання кобзарських цехів органами губернської влади й кримінальними угрупованнями того часу; розширив “кобзарські території” майже по всіх землях етнічного розселення українців. Кобзарі культивували особливий комплекс самооборони, центральне місце в якому займали невід’ємні атрибути кобзарського побуту – дорожні костури (“палиці”) і “свячені ножі”, уміння володіти якими, точно орієнтуватися в просторі стало життєвою необхідністю: костур був природним щупом, опорою, а при потребі – засобом самозахисту від злодіїв або зграї собак. Вирізані таємні знаки (“карби”) служили оберегами й свідчили про цехову належність і статус власника. Костур був

також обов'язковою частиною кобзарського судочинства: при розгляді спірних питань між рівними за статусом братчиками часом вирішальне значення надавалося бою, що проводився опівночі із застосуванням лише “палиць”.

Ці традиції збереглися до 1917–1920-х рр., коли відомим був кобзар А. Митяй, здатний наосліп скакати верхи, рубати шаблею, на звук стріляти; І. Запорожченко, який вмів володіти шаблею і костуром; Й. Гливкий, П. Гузя, Ф. Кушнерик, П. Нитченко, П. Носач й інші незрячі кобзарі, які в громадянській війні перебували в різних військових формаціях [7, 8].

Із 20-х рр. ХХ ст. спостерігався великий приплив обдарованих незрячих у ВНЗ. Цьому сприяли досягнення вітчизняної брайлістики й такі соціальні умови, як підвищені стипендії студентам-інвалідам зору, субсидії ЦП ВОС, безкоштовний проїзд у міському транспорті. Найбільш повний перелік персоналій (554 особи), які стали відомими у світі в найрізноманітніших сферах, маючи вади зору, склав В.П. Гудоніс [1].

**Висновки.** Отже, процес інтеграції в соціум осіб з вадами зору в різних історичних умовах має певні особливості, проте в усі часи ті з них, хто, незважаючи на об'єктивні чи суб'єктивні перешкоди, досягав успіху, займаючи гідне місце у світі, власним прикладом демонстрували хибність стереотипних уявлень про обмеженість людських ресурсів в умовах обмежень фізичних можливостей.

#### **Література**

1. Гудоніс В.П. Основы и перспективы социальной адаптации лиц с нарушенным зрением : монография / В.П. Гудоніс. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1998. – 288 с.
2. Maurer M. The search for anonymity / M. Maurer // The Braille Monitor. – 1998. – Vol. 41. – № 8. – P. 605–617.
3. Конфуций : биограф. справка // Словарь по этике. – М. : Просвещение, 1989. – С. 142.
4. Бирючков М.В. Книга, несущая свет : монография / М.В. Бирючков. – М. : Изд-во Всерос. о-ва незрячих, 1995. – 74 с.
5. Шипицына Л.М. Специальное образование в России / Л.М. Шипицына // Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира : хрестоматия / сост. и научный ред. Л.М. Шипицына. – СПб., 1997. – С. 147–162.
6. Дидро Д. Письмо о слепых в назидание зрячим / Д. Дидро // Дидро Д. Избр. произведения. – М. : Наука, 1978. – Кн. 1. – С. 45–47.
7. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.buza.ru/phpBB2/viewtopic.php=26328&sid=9c5c7be65108c6f8bedd06e91a24218f>.
8. Ємець В. Кобза та кобзарі : монографія / В. Ємець. – К. : Муз. Україна, 1993. – 111 с.

КОВАЛЕВСЬКА Н.В.

### **ДІЯЛЬНІСТЬ ДОМАШНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В УМОВАХ СІМ'Ї**

Орієнтація суспільства на економічні, соціальні, політичні та культурогенні перетворення, які відбуваються в нашому суспільстві, часто поглиблює психолого-педагогічні проблеми, притаманні сучасній сім'ї. Втрата чітких орієнтирів, стійких суспільно-моральних родинних цінностей, хиткі позиції сучасних батьків у проектуванні власної стратегії поведінки, невміння фор-

мувати єдину стратегію виховного впливу на дитину в межах сімейного кола призводять до поглиблення кризи сучасної сім'ї. Пріоритетне право сім'ї на виховання дітей зафіксовано в статті 26 декларації ООН "Про права людини", обов'язки батьків як перших вихователів визначено Конвенції прав дитини. Ряд законодавчо-нормативних документів регулює діяльність сучасної сім'ї, залишаючи незаперечною першість батьків на право виховання дітей. Над проблемою надання допомоги сучасній сім'ї працює безліч державних інститутів. Одним із здобутків є забезпечення державою права здобувати освіту в умовах сім'ї, що зазначено в Законі України "Про освіту"

Домашня освіта та домашнє виховання є складовими загальноосвітньої підготовки в умовах сім'ї у формі організації навчально-виховного процесу в умовах сім'ї за допомогою кваліфікованого спеціаліста – домашнього вихователя. Працюючи з родиною, домашній вихователь виступає, як правило, у трьох ролях:

1) порадник – інформує родину про важливість і можливість взаємодії батьків та дітей у родині; розповідає про особливості розвитку дитини; дає педагогічні поради з виховання дітей;

2) консультант – консультує з питань сімейного законодавства, міжособистісної взаємодії в родині; роз'яснює батькам способи створення умов, необхідних для нормального розвитку й виховання дитини в родині;

3) захисник – захищає права дитини в разі відсторонення батьків від процесу виховання дітей.

Проблему домашнього виховання дітей в умовах сім'ї на сучасному етапі тільки починають вивчати. Так, висвітленню питань організації домашнього виховання присвячено праці таких зарубіжних авторів, як Е. Арнаутова, О. Зверева, В. Іванова, С. Куприянов. Серед вітчизняних заслуговують на увагу праці О. Зайцева, Є. Сарапулова.

**Мета статті** – окреслити основні напрями та етапи діяльності домашнього вихователя в сім'ї.

Об'єктом впливу домашнього вихователя можуть бути всі дорослі члени родини, дитина й сама родина в цілому як колектив. Діючи в інтересах дитини, домашній вихователь покликаний надавати необхідну допомогу й підтримку родині. До його завдання входить налагодження контактів з родиною, виявлення проблем і труднощів родини, стимулювання членів родини до участі в спільній діяльності, надання посередницьких послуг у встановленні зв'язків з іншими фахівцями (психологами, медичними працівниками, представниками правоохоронних органів і органів опіки та піклування тощо). Фахівці в галузі сімейного консультування М. Галагузова [2], О. Карабанова [2] вважають, що діяльність домашнього вихователя з родиною відбувається в трьох напрямках: освітній, психологічний, посередницький.

Освітній напрям включає допомогу батькам у навчанні й вихованні дітей. Допомога в навчанні спрямована на формування педагогічної культури батьків та їхньої освіти й передбачає створення виховних ситуацій з метою зміцнення виховного потенціалу родини. Цей напрям заснований на використанні педагогічної моделі допомоги родині [2, с. 254].

Психологічний напрям включає соціально-психологічну підтримку в корекцію. Він заснований на психологічній і діагностичній моделях. Така підтримка з позиції гувернера спрямована на формування сприятливої психологі-

чної атмосфери в родині. Корекція відносин здійснюється в тому разі, коли в родині спостерігається помилки у вихованні дитини (образа, приниження, зневага її інтересів і потреб) [9, с. 187].

Посередницький напрям містить такі компоненти: допомога в організації, координація й інформування. Допомога в організації полягає в організації сімейного дозвілля (залучення членів родини до організації та проведення свят, ярмарків, виставок тощо). Допомога в координації спрямована на встановлення й актуалізацію зв'язків родини з різними організаціями, службами, центрами соціальної допомоги та підтримки. Допомога в інформуванні спрямована на інформування родини з питань соціального захисту. Цей напрям заснований на використанні медичної й соціальної моделі [8, с. 189].

Предметом педагогічного консультування батьків є:

- у сфері життєзабезпечення: працевлаштування, одержання пільг, субсидій, матеріальної допомоги тощо;
- у сфері організації побуту: організація куточка дитини в квартирі, прищеплення дитині навичок гігієни, організація вільного часу тощо;
- у сфері сімейного здоров'я: діагностика і профілактика захворюваності, організація відпочинку й оздоровлення дітей тощо;
- у сфері духовного й морального здоров'я: традиції і підвалини родини, розбіжність ціннісних орієнтації членів родини тощо;
- у сфері виховання дітей: вирішення проблем шкільної дезадаптації, діагностика й корекція відхилень у розвитку та поведінці дітей, педагогічна неспроможність і непоінформованість батьків;
- у сфері внутрішніх і зовнішніх комунікацій родини: відновлення нових позитивних соціальних зв'язків, вирішення конфліктів, гармонізація дитячо-батьківських і подружніх відносин [5, с. 247–248].

Будь-яка робота з батьками більш ефективна, якщо вона зорієнтована на потреби конкретної родини. У практичній роботі домашній вихователь може використати різноманітний психодіагностичний інструментарій. Г. Новайтис відзначає, що для систематизації методик психодіагностики використовують різні основи. Виходячи із структурних особливостей методик, виділяють чотири групи методів діагностики батьківського ставлення: бесіди, інтерв'ю; опитувальники; цілеспрямоване або включене спостереження реальної поведінки й відносин. Методики діагностики стосунків у сім'ї, на думку психолога, тісно пов'язані із завданнями психокорекційної роботи, тому бажано, щоб вони не тільки розкривали картину існуючих стосунків, а й розширювали можливість розуміння суб'єктивного світу як для домашнього вихователя, так і для родини [4, с. 74]. Так, методика “Тест-опитувальник ставлення батьків” (А. Варга, В. Столін) орієнтований на вивчення особливостей батьківської позиції матері або батька щодо конкретної дитини, які звертаються по психологічну допомогу з питань виховання дітей і спілкування з ними. Батьківське ставлення – це система різноманітних почуттів стосовно дитини; стереотипів поведінки, практикованих у спілкуванні з нею; особливостей сприйняття, розуміння характеру та особистості дитини, її вчинків [11, с. 78–82].

Опитувальник “Виявлення батьківських установок і реакцій” (PARY) Е. Шефера спрямований на дослідження найбільш загальних особливостей



батьківського виховання. Батьки висловлюють свою думку стосовно виховання дітей узагалі. Це дає змогу вивчати установки батьків на виховання дитини апріорно. Методика містить 115 тверджень щодо сімейного життя й виховання дітей. Як показники виділено 23 аспекти-ознаки (шкали), кожна з яких містить п'ять тверджень. Оскільки PARY є багатоаспектним опитувальником, виявлені зв'язки між шкалами згруповано в три фактори, які визначають певний тип стосунків:

- надмірна концентрація на молодому поколінні;
- оптимальний емоційний контакт;
- надмірна емоційна дистанція з дітьми [3, с. 144].

Для отримання повної картини сімейних стосунків В. Семіченко та В. Заслуженюк радять використовувати анкету “Добра мати, добрий батько”, а також тест “Дідусі і бабусі” [8, с. 174–178].

Т. Поніманська зазначає, що взаємодія домашнього вихователя з батьками передбачає виховання батьків, підвищення рівня їхньої педагогічної культури та оптимізацію стосунків родини в системі “дорослий-дитина” [6, с. 420–423].

Виховання батьків передбачає допомогу їм у вихованні дітей. У вихованні батьків, як правило, використовують індивідуальні форми з огляду на особливості сім'ї, індивідуальні якості кожного з учасників подружжя. Батьків слід виховувати на принципах демократизації й гуманізації, щоб зміцнити їх віру у професійну компетентність, тактовність і доброзичливість вихователя, його вміння зрозуміти їх і допомогти їм у вирішенні конкретних проблем, взаємодії з ними тощо [6, с. 422].

Педагогічна культура батьків – це компонент загальної культури, який акумулює в собі накопичений попередніми поколіннями досвід виховання дітей у сім'ї. Вона виявляється в розумінні та усвідомленні батьками своєї відповідальності за виховання дітей, ставленні до них, оцінюванні їхньої поведінки, у реальній діяльності та спілкуванні з ними, а також у здійсненні продуктивних зв'язків з іншими виховними інститутами (дошкільними закладами, школою, позашкільними закладами). Для цього дорослі мають бути не лише належно вихованими, а й педагогічно освіченими, оскільки, як стверджують психологи, навіть найсерйозніші помилки педагогів не позначаються так фатально на розвитку особистості дитини, як неправильна поведінка батьків. Тому виховання батьків необхідне і для успішності процесу виховання дітей, і для здоров'я суспільства [6, с. 420].

Педагогічна культура батьків є складною й динамічною системою, її утворюють такі компоненти:

- педагогічні знання – уявлення батьків про вікову динаміку розвитку дитини, самоцінність періоду дошкільного дитинства, основні завдання виховання. Вони виявляються у ставленні до дитини, оцінюванні її поведінки, реальній діяльності та спілкуванні з нею;
- педагогічна і психологічна компетентність – здатність зрозуміти потреби дітей, раціонально спрямувати зусилля і засоби на уміння бачити перспективи розвитку дитини;
- педагогічна рефлексія – вміння батьків аналізувати, критично оцінювати власну виховну діяльність, знаходити причини своїх педагогічних помилок;

– педагогічна емпатія – співпереживання, адекватна реакція на вчинки й почуття дітей.

Педагогічна культура батьків – це осмислений, а іноді й неусвідомлений досвід власного дитинства, результат освіти, самоосвіти, психологічного розвитку особистості. Особливо вона актуалізується з народженням дитини, яка своєю появою на світ, своїми кроками у світ і по життю стимулює бурхливий розвиток педагогічної культури батьків. Нерідко батьки виходять у своєму розвитку на необхідний рівень педагогічної культури тоді, коли їхні діти стали дорослими, осмислюючи власні помилки, нереалізовані можливості. Це ще раз підтверджує важливість ролі дідусів і бабусь у спрямуванні процесу виховання дітей у сім'ї, накладає особливу відповідальність на працівників дитячих дошкільних закладів за роботу з батьками дітей стосовно збагачення педагогічних знань, підвищення педагогічної культури [6, с. 421].

Ці напрями впливу домашнього вихователя на родину можуть бути реалізовані під час роботи з батьками.

Т. Поніманська зазначає, що форми роботи з батьками можуть бути колективними, індивідуальними, наочно-інформаційними [6, с. 425].

До колективних форм роботи належать збори членів родини, присвячені обговоренню проблеми життєдіяльності дитини; вечори запитань і відповідей з дискусійних проблем; заняття-тренінги, покликані навчити батьків правильно організувати спілкування й спільну діяльність з дитиною; спільні з дітьми, батьками та вихователями свята й розваги; виставки спільних робіт батьків і дітей; сімейні (домашні) педради.

Індивідуальні форми роботи охоплюють індивідуальні бесіди й консультації, залучення батьків до життя та навчання дитини (організаційно-господарська допомога вихователю: виготовлення іграшок, посібників, допомога в проведенні екскурсій, культпоходів тощо) [6, с. 425].

Найпоширенішими наочно-інформаційними формами роботи є виставки дитячих робіт; обговорення книг, публікацій у періодиці, в системі Інтернет з проблем сімейного виховання [6, с. 425].

Очікувану ефективність забезпечує раціональне поєднання різних форм роботи. Як свідчить досвід, у роботі з батьками слід уникати готових оцінних суджень про виховання, допомагати їм у виробленні вміння особисто спостерігати за власною дитиною, відкривати в ній нові якості й риси.

О. Зверева зазначає, що, організовуючи роботу з батьками, слід враховувати особливості кожного етапу діяльності в умовах сім'ї. Можна виділити ряд загальних і послідовних етапів роботи домашнього вихователя, характерних для будь-якої моделі психолого-педагогічної взаємодії. Така взаємодія передбачає таку діяльність, коли педагог перебуває в розпорядженні родини тривалий час, входить у курс усього, що відбувається, впливаючи на суть подій. Робота домашнього наставника з родиною включає кілька етапів. За твердженням З. Зайцевої, існують п'ять етапів діяльності домашнього вихователя.

На першому етапі відбувається знайомство й підписання договору з родиною. Договір має юридичну силу. Його призначення – визначити коло прав і обов'язків членів родини й домашнього вихователя.

На другому етапі відбувається входження педагога в родину, встановлення контакту. На цьому етапі важливе створення атмосфери підтримки, що буде сприяти досягненню довіри між членами родини та гувернером

Третій етап передбачає такі завдання:

1) збір і аналіз інформації про родину, зіставлення інформації, отриманої з різних джерел. На основі збору й аналізу інформації педагог формує відносини з родиною, способи взаємодії з нею і плани спільної роботи;

2) визначення цілей діяльності домашнього вихователя;

3) вироблення альтернативних рішень – домашній вихователь допомагає позначити членам родини всі можливі варіанти розв'язання проблеми й відібрати ті з них, що найбільш прийнятні з погляду існуючого рівня готовності родини до змін.

На четвертому етапі вирішують проблеми дитини, уникнення причин, що призвели до неї. Зміст роботи з родиною визначається наявними в неї проблемами.

На п'ятому етапі домашній гувернер виходить з родини. Після закінчення інтенсивного періоду роботи педагог складає карту змін успішності дитини. Проте за умов тісної взаємодії з родиною домашній вихователь може продовжувати консультувати родину з питань виховання та навчання дитини, запрошувати на оздоровчі, культурно-освітні й інші заходи [7, с. 54–56].

Досягти мети у взаємодії з батьками педагог зможе за умови правильно налагодженого педагогічного спілкування, яке повинно відбуватися з дотриманням певних правил: щирий інтерес до батьків вихованців, особистісний підхід до проблем сімейного виховання в спілкуванні з ними; залучення батьків до оцінювання успіхів дитини, прогнозування перспектив її розвитку; заохочення батьків до участі у спільній роботі з дитиною і педагогом; вміння вислуховувати батьків, намагання зрозуміти їхні проблеми, допомогти прийняти обґрунтоване педагогічне рішення; доброзичливість, оптимістичність, привітність у стосунках з батьками [6, с. 423].

Американські вчені ефективні програми взаємодії з батьками запропонували. Вони засновані на наданні психотерапевтичної допомоги різним типам сімей. Наприклад, концепція психотерапевта Ю. Хомяляйна спрямована на “деневротизацію” емоційної сфери батьків завдяки усвідомленню ними своїх “почуттів, цінностей і очікувань” у процесі відкритого діалогу з дитиною. Цю роботу він рекомендує здійснювати в тренінгових групах батьків, поділяючи її на такі етапи:

1. Створення комфортності, усвідомлення значущості спільних проблем учасників занять, виокремлення толерантного лідера (люди здатні до сприймання нових знань, продуктивного вирішення власних і спільних проблем за відсутності реальних загроз їм).

2. Робота над подоланням стереотипів батьківського мислення, виявлення реальних причинно-наслідкових зв'язків між почуттями і вчинками їх та їхніх дітей.

3. Формування конкретних навичок самоаналізу й аналізу поведінки дітей на основі усвідомлення амбівалентності (подвійності) людських стосунків. Че-

рез аналіз власних реакцій батьки доходять висновку про те, що емоційний досвід не є ні логічним, ні обґрунтованим, а існування, на перший погляд, суперечливих почуттів є більше нормою, ніж небажаним фактом у житті людини.

4. Формування навичок психологічної адаптації, відкриття нових педагогічних підходів до нормування поведінки, успіхів у навчанні дітей та інших проблем сімейного виховання на основі індивідуального підходу до кожної сім'ї, дитини, батька, матері [10, с. 98–99].

Отже, для того, щоб максимізувати позитивні й звести до мінімуму негативний вплив родини на виховання дитини, необхідно пам'ятати внутрішньо-сімейні психологічні фактори, що мають виховне значення: брати активну участь у житті родини; з повагою ставитись до прагнення всіх членів родини робити кар'єру та самовдосконалюватися; мати уявлення про різні етапи в житті дитини; поважати право дитини на власну думку; завжди знаходити час, щоб поговорити з дитиною; цікавитися проблемами дитини, вникати в усі її проблеми й допомагати розвивати свої уміння та таланти; не здійснювати на дитину тиску, допомагаючи їй тим самим самотійно приймати рішення; уміти стримувати власницькі інстинкти та ставитись до дитини як до рівноправного партнера, котрий поки що має менший життєвий досвід.

Реалізація кожної з цих умов вимагає тривалої, узгодженої роботи вихователя, батьків, інших членів родини й самої дитини.

**Висновки.** Ефективність виховної діяльності в сім'ї визначає ряд загальних педагогічних умов: глибоке і всебічне знання своїх дітей, особистий приклад батьків, їх авторитет; організація спільної діяльності, вільного часу, спілкування з дітьми і єдність вимог членів сім'ї, і вихователів, оволодіння батьками педагогічною культурою.

Розглянуті нами основні моделі, форми й етапи соціально-педагогічної діяльності домашнього вихователя з родиною, насамперед, сприяють, на наш погляд, корекції дитячо-батьківських стосунків, покращенню сімейного мікроклімату й покликані стабілізувати інститут сучасної родини. На подальше дослідження заслуговують аналіз та проектування програми взаємодії домашнього вихователя з членами родини, виявлення більш ефективних форм взаємодій “домашній вихователь – батьки”, “домашній вихователь – дитина”.

#### **Література**

1. Зверева О. Проблема развития домашнего воспитания в России / О. Зверева // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 3. – С. 100–102.
2. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О.А. Карабанова. – М., 2004. – 451 с.
3. Немов Р.С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р.С. Немов. – М. : Просвещение : Владос, 1995. – Кн. 3 : Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – 512 с.
4. Новайтис Г. Семья в психологической консультации / Г. Новайтис. – М. : Воронеж, 1999. – 224 с.
5. Основы психологии семьи и семейного консультирования / [общ. ред. Н.Н. Посысоева]. – М. : Академия, 2004. – 420 с.
6. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т.І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2004. – 293 с.

7. Работа з клієнтами соціальних служб / [упоряд. З. Зайцева]. – К. : Етносфера, 1994. – 118 с.
8. Семиченко В.А. Психологія та педагогіка сімейного спілкування : навч. посіб. / В.А. Семиченко, В.С. Заслуженюк. – К. : Веселка, 1998. – 210 с.
9. Социальная педагогика / [общ. ред. М. Галагузовой]. – М., 2000. – 315 с.
10. Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей: концепции, направления и перспективы / Ю. Хямяляйнен. – М. : Прогрес, 1993. – 405 с.
11. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и коррекция личности / Н.И. Шевандрин. – М. : Академия, 1992. – 256 с.

КОВАЛЕНКО Г.С.

### **МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНА СПРЯМОВАНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НА САМОРОЗВИТОК ЯК ОСНОВА АКМЕОЛОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ**

Мотиваційно-ціннісна спрямованість майбутнього вчителя на саморозвиток є основою акмеологічної позиції. Її можна подати як орієнтування мотиваційно-ціннісної сфери студентів на задоволення потреб виробляти й реалізовувати гуманне ставлення до себе, до інших людей, зокрема до дитини, до педагогічної діяльності, прагнення дотримуватися перспективної точки зору щодо постійного самовдосконалення, бажання набувати статусу в педагогічному середовищі, інтерес до виконання акмеологічної ролі вчителя, а також утвердження мотивів досягнення акме, успіху як особистої цінності. Як свідчить аналіз наукової літератури, дослідники недостатньо уваги приділяють питанням, пов'язаним з виявленням і формуванням у студентів власної позиції на самовдосконалення, саморозвиток [3].

**Мета статті** – розкрити зміст мотиваційно-ціннісної спрямованості майбутнього вчителя на виявлення та формування акмеологічної позиції в процесі фахової підготовки.

Нами проведено опитування студентів Криворізького державного педагогічного університету немовних спеціальностей таких напрямів, як: початкове навчання, практична психологія (всього 123 особи) за допомогою методик визначення спрямованості особистості “на себе”, “на справу”, “на взаємодію” С. Пантелєєва з метою виявлення ставлення майбутніх учителів до себе, дослідження емоційної спрямованості особистості за Б. Додоновим, “Ціннісні орієнтації” М. Рокича [2].

Потреби майбутнього вчителя виробляти й реалізовувати гуманне ставлення до себе, до інших людей, зокрема дитини, до педагогічної діяльності за змістом є близькими до мотивації допомоги та альтруїстичної поведінки, якій значне місце приділяє західна психологія, а також Є. Ільїна [1, с. 218–222]. Залежно від мети надання допомоги поділяють на корисну й безкорисну, тобто альтруїстичну. Альтруїстична допомога виявляється в поведінці, яка спрямована на благо інших і не розрахована на будь-яку зовнішню винагороду. Вона більшою мірою сприяє благополуччю іншої людини, ніж самого суб'єкта. Виявлення такої поведінки супроводжується співпереживаннями, турботою, почуттям обов'язку, відповідальністю, що й характеризує гуманно-

го вчителя. Як вважає Є. Ільїн, міра допомоги може бути різною. “При цьому, приймаючи рішення про надання послуги чи допомоги, людина враховує такі фактори, як витрати часу, виявлені зусилля, грошові витрати, відстрочення своїх планів, незадоволення власних потреб, безпека для власного здоров’я й життя” [1, с. 18]”. До того ж важливо знати й відчувати, чи потребує інша людина допомоги та якої саме за характером, адекватно оцінювати ситуацію. У реальній ситуації процес прийняття рішення про допомогу проходить деякі етапи, серед яких: сприйняття ситуації як лиха, оцінка його причини, оцінювання наявних можливостей надання допомоги й вибір однієї з них, формування наміру надати допомогу.

Власне альтруїстична поведінка є позицією гуманного вчителя, що характеризується дотриманням норм, морально-етичних правил поведінки у суспільстві, виявленням соціальної відповідальності, співпереживання, співчуття, людської взаємності. Суттєвими ознаками такої позиції вчителя є *прагнення до самоактуалізації* як сприйняття потреби й відповідальності, котре виявляється в усвідомленні того, що людина чогось потребує, розумінні того, що існують дії, здатні поліпшити такий стан, визнанні власної здатності сприяти такому поліпшенню, сприйнятті себе певною мірою відповідальною за зміну ситуації; *відчуття обов’язку* як конструювання норм і зародження переживання морального обов’язку, що відображається в активізації раніше або заданих ситуацією особистісних норм поведінки; *бажання захищати* як розгляд потенційних реакцій, їх оцінка й переоцінка, яке виражається у виявленні витрат та оцінці можливих результатів, переоцінюванні ситуації з урахуванням нових обставин; *наміри діяти*, тобто конкретно діяти в ситуації, яка щойно виникла.

На вироблення й реалізацію гуманного ставлення вчителя до себе, до інших людей, зокрема дитини, до педагогічної діяльності впливають альтруїстичні мотиви, до яких учені відносять мотиви обов’язку та мотиви морального співчуття (Є. Ільїн, Х. Хекхаузен). Людина з мотивами обов’язку здійснює альтруїстичні вчинки заради морального задоволення, самоповаги, гордості, підвищення моральної самооцінки, а до об’єкта допомоги ставиться вимогливо. Мотиви морального співчуття виявляються в емпатичному співпереживанні. Слід відзначити, що 15% людей не мають цих мотивів. Цей факт необхідно враховувати в професійному самовизначенні майбутніх учителів та в роботі з дітьми.

Мотиви самовдосконалення й саморозвитку позитивно впливають на формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя. На думку вченого Є. Ільїна [1, с. 225], до самовдосконалення й саморозвитку спонукають такі обставини: наявність у людини потреби в самоповазі та у схваленні іншими людьми, у соціальному престижі; розбіжності в образах власного “Я”-ідеального та “Я”-реального; виникнення на цій основі самооцінки й самоставлення. Існують установки, котрі позитивно впливають на:

– *ставлення людини до життя*, а саме заради: матеріального благополуччя, щоб мати матеріальні блага; кращого існування, щоб ліпше жити; запобігання неприємностей;

– *ставлення людини до інших людей*, а саме заради: людських відносин, щоб доброзичливо ставитися до людей, альтруїзму, можливості допомагати людям;

– ставлення людини до себе, а саме заради: позитивного ставлення людей, вдосконалення, самореалізації.

Бажання набувати статусу в педагогічному середовищі є близьким до мотивів вибору – усвідомлення власного вибору та передбачення вибору себе іншими людьми, мотивів лідерства – прагнення стати лідером у професійній діяльності, подолати труднощі, що заважають самореалізації в лідерстві.

У виконанні акмеологічної ролі вчителя важливу роль відіграє інтерес як цілеспрямоване ставлення до педагогічної дійсності з позиції саморозвитку всіх учасників педагогічного процесу, прагнення досягати найвищих вершин в особистісно-професійному становленні.

Мотиви самопізнання виникають як прагнення визнати себе потенційно спроможною людиною, поважати власне “Я”, отримувати визнання з боку інших людей.

Мотивація досягнення стимулює розвиток мисленнєвих процесів майбутнього вчителя, мобілізує його творчі сили, сприяє продуктивному пошуку й вирішенню пізнавальних завдань у процесі оволодіння основами педагогічної діяльності. Мотиви досягнення виявляються, перш за все, в прагненні майбутнього вчителя мати певну репутацію, авторитет, отримати визнання серед однокурсників, престиж, бути лідером у педагогічному колективі.

З точки зору вивчення змісту акмеологічної позиції майбутнього вчителя викликають інтерес *цінності*, спрямовані на розвиток власного “Я” в професії вчителя, а саме: цінності, що пов’язані з утвердженням особистості в ролі вчителя; цінності, що задовольняють потреби самості, зокрема професійно-педагогічної самореалізації; цінності, які орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності; цінності, зміст яких становить визнання дитини як найвищої цінності й потреби допомагати їй у самореалізації власного потенціалу. Особистісний сенс відображає динамічний аспект ціннісного ставлення майбутнього вчителя до навколишньої дійсності, а досягнення особистісного сенсу в засвоєнні студентами педагогічних цінностей виступає інтегральним показником розвитку спонукальної сфери професійної позиції особистості.

У межах дослідження слід відзначити, що акме в професії вчителя, його набуття є найвищою цінністю професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. На особливу увагу заслуговують цінності міжособистісних відносин; цінності, спрямовані на розвиток власного “Я”. Цінності задають вектор виявленню позиції й надають їй змістовного забарвлення. Включення в ціннісне поле іншої людини – відмітна особливість позиції вчителя.

Студенти віддають перевагу таким термінальним цінностям, як: любов, духовне й фізичне здоров’я, фізична та психічна активна діяльність життя (повнота й емоційна насиченість життя) та інструментальним цінностям – життєрадісність, освіченість, виховання. Це означає, що майбутні вчителі переконані в тому, що кінцевою метою індивідуального існування є самореалізація, прагнення любити й бути здоровими. Вони переконані також, що в будь-якій ситуації їм не завадить бути життєрадісними, освіченими і вихованими.

Суттєвою ознакою спрямованості акмеологічної позиції майбутнього вчителя є саморозвиток. Саморозвиток виражає в активній формі особливості внутрішнього світу людини, зокрема її ставлення до себе й навколишнього світу. Внутрішній світ, як суб’єктна реальність, перебуває в процесі постійного стано-

влення й розвитку, об'єктивно проходить стадії: пожвавлення, одухотворення, персоналізації, індивідуалізації, універсалізації. І на всьому проміжку часу відбувається становлення й розвиток ставлення, відносин між людьми. Змінюється позиція людини, її погляди, точка зору, статус у суспільстві. Головним є те, щоб новозміни були перспективними, сприяли найповнішій самореалізації людини.

У дослідженні виявлено, що в студентів переважає спрямованість “на себе”, тобто:

- вони найбільше цінують *успіх*, а найвищих успіхів досягають тоді, коли викладач викликає інтерес до навчального предмета та власні зусилля гарно винагороджуються;

- *бажають стати відомою людиною*, замислюються над тим, як досягати мети, найбільше задоволення отримують від схвалення за виконану роботу й радіють за неї, прагнуть розвивати в собі дружелюбність та доброзичливість, не схвалюють себе, коли щось не виходить, не заперечують, щоб у газеті розповіли про будь-яку цікаву справу, пов'язану з роботою, навчанням, спортом, в якій довелося брати активну участь, не терплять образи власної гідності, не полюбляють людей, котрі вважають себе гіршими за інших, хочуть усім подобатися;

- *виявляють інтерес* до тих, хто навчається, і до здійснення індивідуального підходу, упевнені, що вчитель повинен добре володіти своїм предметом, вважають, що система освіти повинна розвивати, перш за все, індивідуальні здібності школярів;

- *бажають виявляти організаторські якості*, наприклад проводити конкурс і керувати ним, на їх думку, керівник повинен бути вимогливим;

- *використання вільного часу* пов'язують з відпочинком та розвагами, читанням книг про життя відомих людей, улюбленими справами, хочуть, щоб друзі були вірними, справжніми друзями вважають тих, кому можна довіритися, полюбляють приємно проводити час з друзями.

Екзистенційна спрямованість студентів на себе відводить їх від справи, входження у взаємодію. Позитивним є те, що сучасна молодь прагне досягати успіху, набувати кар'єрного досвіду, бути керівником, але, на жаль, не завжди усвідомлює потребу у взаємодії та спільній праці.

Як свідчать результати проведеного опитування з метою виявлення ставлення майбутніх учителів до себе, власного “Я”, високий рівень *відкритості* як суттєвої ознаки самоствавлення людини виявили 11%, середній – 78%, низький – 11%. Отже, у студентів переважає середній рівень сформованості відкритості. Це зумовлено тим, що майбутні вчителі недостатньо знають про власний потенціал, не впевнені у власних силах, знаннях і вміннях самості, бояться, що суспільство, одногрупники їх не зрозуміють. Слід звернути увагу на наявність внутрішнього конфлікту у студентів. Про це свідчать такі факти. У відповідях на твердження про відкритість вони вагалися, яким запитанням віддати перевагу. З одного боку, вони схилилися до запитання такого виду: “Я ніколи не роздратовуюся і не злюся без особливих на це причин”, “Я ніколи не привласнюю чужих думок, хоча вони мені подобаються й збігаються з власними”, “Я не здатний завдати душевних страждань близьким людям”, – котрі свідчать про їх внутрішню порядність. З іншого боку, студенти не завжди



довіряють самі собі: “Іноді я намагаюся видати себе не за ту людину, котрою є насправді”, “Мені траплялося робити вчинки, які не завжди можна виправдати”.

Відкритість студенти пов’язують з такими якостями особистості, як доброта, дружелюбність, комунікабельність, щирість, чесність. Це свідчить про правильне розуміння ними якості відкритого ставлення до себе та до інших. Обговорення результатів низького рівня сформованості відкритості у студентів свідчило про такі негативні факти, як недовіра людям, комплексування в розмові з іншою людиною, боязнь правильно та публічно висловити думки. Деякі студенти не змогли пояснити свій вибір.

Стійкий характер альтруїстичної спрямованості (переживання виникають на основі потреби в підтримці, заступництві за інших людей) наявний у 47% студентів, а ситуативний – у 53% осіб. Стійкий характер комунікативної спрямованості (переживання виникають на основі потреби в спілкуванні) виявили 67% майбутніх учителів, а ситуативний – 33%. Стійкий характер глоричної емоційної спрямованості, що пов’язана з потребою у самоствердженні, славі, виявили 37% студентів, а ситуативний – 63% осіб. У межах дослідження ми акцентували увагу на цих видах емоційної спрямованості, оскільки вони відображають зміст потреб, близьких до потреби особистості виявляти й формувати власну позицію.

Отже, комунікативна й альтруїстична емоційні спрямованості характеризують особливості вчительської праці та відповідають професійно-педагогічній спрямованості загалом. Глорична емоційна спрямованість відображає утвердження студентів у власній позиції через розвиток процесів самості, що і є цікавим питанням дослідження.

**Висновки.** З позиції акмеологічного підходу зміст мотиваційно-ціннісної спрямованості майбутнього вчителя становлять прагнення розвивати та вдосконалювати власний потенціал у процесі оволодіння професією вчителя. У створенні позитивного настрою на роботу з дітьми важливу роль відіграє мотивація життєвої активності студентів.

#### **Література**

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 512 с.
2. Никиреев Е.М. Направленность личности и методы ее исследования : учеб. пособие. / Е.М. Никиреев. – М. : Изд-во Москов. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 192 с.
3. Якиміва О.О. Сутність професійно-моральної позиції студентів медичного коледжу / О.О. Якиміва // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2008. – С. 408–412.

КОВАЛЕНКО О.А.

### **ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ РОЗУМОВОЇ ОБДАРОВАНОСТІ В ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

При дослідженні проблеми обдарованості великого значення набуває вивчення ролі біологічних і соціальних факторів у формуванні обдарованості. У сучасних умовах воно є малоефективним через поширеність теорій, які досить

важко перевірити практично. Нерозв'язаними та, відповідно, актуальними залишаються питання співвідношення внеску генотипу й середовища в розвиток когнітивної сфери; наявності чи відсутності межі розвитку інтелектуальних здібностей та її природи (запрограмований цей розвиток генетично чи залежить від умов соціального середовища); не розкрито механізми взаємодії генотипу та середовища й інші важливі аспекти проблеми обдарованості.

*Метою статті* є з'ясування співвідношення в обдарованих дітей та учнівської молоді природжених і набутих здібностей.

Ідея спадковості інтелектуальних здібностей пов'язана з іменем англійського антрополога Ф. Гальтона. На основі дослідження 977 видатних людей із 300 сімей він довів [6], що геніальність закладена в природі самої людини й зумовлена, насамперед, спадковістю. Для дослідника також було очевидним, що на розумовий розвиток людини впливає чимало інших умов. Так, він довів існування певних професійних груп, які продукують більше обдарованих дітей, ніж інші. Дослідник зробив загальний висновок, що соціальні переваги мають велику силу, якщо йдеться про піднесення людини до становища державного діяча, чого ніколи не досягне людина звичайного походження. Отже, Ф. Гальтон, незважаючи на абсолютизацію спадкового фактора, розумів також роль середовища та виховання. Проте він не врахував, що всі досліджені родини були дворянського походження та з покоління в покоління створювали сприятливі умови для розвитку здібностей і талантів їх дітей.

Теоретичні погляди Ф. Гальтона пов'язані з перебільшенням біологічного в розвитку людини – з біологізацією людини, що й досі впливає на вирішення питання про природу обдарованості.

Протилежної точки зору на природу генія дотримувався німецький учений В. Освальд [12]. Він не заперечував ролі спадковості в розвитку інтелектуального потенціалу людини, але вважав, що провідна роль належить соціальному середовищу. В. Освальд з'ясував, що незначна кількість видатних особистостей є вихідцями з простого народу. Причину він вбачав у тому, що вихідці з простого народу не встигали досягти якихось висот, їм не вистачало матеріальних коштів для здобуття освіти, формування культурного фундаменту, вони часто ставали батьками великих людей і переживали успіх своїх синів і дочок, який їм самим пережити не поталанило.

Проблема рушійних сил розвитку була у центрі наукових досліджень Л.С. Виготського [3]. Різні точки зору на цю проблему він оцінював критично. Л.С. Виготський зазначав, що спадковість не є просте біологічне явище: від хроматин спадковості ми повинні відрізнити соціальну спадковість умов життя та соціального стану.

Змішування біологічної й соціальної спадковості, на думку Л.С. Виготського, призводить до наукових непорозумінь. Дуалізм спадковості та середовища в дослідженнях сучасних йому вчених усували шляхом біологізації соціального, приведення до спільного біологічного знаменника і спадкових, і соціальних мотивів у розвитку дитини. Єдність у такому разі коштує повного розчинення соціального в біологічному. Це положення Л.С. Виготського може бути використане в ході аналізу сучасних натуралістичних теорій розвитку психології. Біологізаторський підхід американської психології, яка прони-

кла до нас після перебудови, знаходить свій прояв навіть у гуманістичній теорії А.Г. Маслоу [10], який вважав, що вищі, у тому числі духовні, потреби біологічно призначені.

Деякі вчені робили спроби пояснити обдарованість дитини особливостями функціонування її головного мозку. На їх думку, необхідною умовою продуктивної роботи головного мозку є наявність значної кількості синапсів, за допомогою яких нейрони швидко й у великій кількості об'єднуються в єдині системи.

Деякі вчені до обов'язкових умов розвитку інтелекту відносять наявність природженої здатності клітин мозку об'єднуватися одна з одною, що зумовлено генетично. В обдарованих дітей у корі головного мозку є клітинні системи, в яких при генетично зумовленому відборі точок поєднання з окремими клітинами розумові процеси можуть відбуватися в оптимальному режимі. Особливі властивості пам'яті зумовлені внутріклітинними процесами. Сучасні вчені вважають, що за умов певної генетичної схильності процес утворення білка в окремих клітинах головного мозку відбувається швидше та надійніше. Поєднання оптимальних біохімічних процесів з оптимальними процесами об'єднання клітин може продукувати феномен ранньої обдарованості в певній сфері творчої діяльності.

Слід зауважити, що в сучасних психології та психофізіології ще й досі не з'ясовано справжню роль природжених нахилів у психічному розвитку дитини, у формуванні її здібностей. Багато психологів вважає, що у формуванні здібностей певне значення мають природжені нахили, які характеризують індивідуальні особливості морфології та динаміки нервової системи людини. Ці задатки схиляють її до успішного опанування певними здібностями. О.М. Леонт'єв [8] також визнавав їх роль у формуванні здібностей людини. Він вважав, що хоч природжені нахили й особливості дитини мають певне значення в її розумовому, психічному розвитку, однак самі по собі вони не можуть прямо визначити, наскільки успішно буде розвиватися дитина, як навчатиметься і якими розумовими та моральними здібностями володітиме. О.М. Леонт'єв на підставі фактичних даних стверджував, що здібності не закріплюються морфологічно і не пов'язані з існуючими мозковими структурами, які біологічно успадковуються.

Матеріальний субстрат психічних здібностей людини становлять стійкі системи умовних рефлексів, які формуються протягом усього життя, – вони стають єдиними функціональними органами мозку. Дослідження формування зазначених функціональних органів дало змогу О.М. Леонт'єву зробити загальний висновок: у людини біологічно успадковані властивості не визначають її психічних здібностей; здібності людини не містяться віртуально в її мозку; віртуально мозок містить у собі не психічні людські особливості, а лише здатність до формування цих здібностей [8, с. 94].

Отже, на думку О.М. Леонт'єва, кожна нормальна людина народжується з мозком, здатним до формування будь-яких здібностей, які історично склалися в людській культурі. Зміст та якість здібностей, які можуть сформуватися у будь-якої окремої людини (за умов, що вона народилася з нормальним у медичному відношенні мозком), залежать, з одного боку, від практичних можливостей засвоєння й оволодіння досягненнями даної культури, які відкриваються

перед людиною даним суспільним ладом і даними умовами життя; з іншого – від характеру соціальної організації індивідуального відтворення цих здібностей. Така організація може бути більш-менш цілеспрямованою, і в цьому разі у формуванні здібностей певної окремої людини багато залежить від рівня її особливостей її навчання та виховання. Природжені нахили хоч і мають певне значення, але виступають лише як одна з умов формування здібностей людини.

Починаючи з новаторського дослідження Ф. Гальтона у 1875 р., вивчення близнюків стало одним з основних напрямів дослідження впливу спадковості та навколишнього середовища на психічний розвиток індивідів.

Кореляція між результатами тестів на розумовий розвиток однойцевих близнюків найчастіше в межах від 0,9 до 0,100. Дослідження однойцевих близнюків, яких з малолітства виховували окремо один від одного, довели, що розбіжності в результатах тестів на розумовий розвиток близнюків пов'язані з їх оточенням. А. Анастасі [1, с. 389] наводить дані експериментальних досліджень, які свідчать про те, що близнюки з кращою освітою, перевищують своїх братів або сестер десь на 16 пунктів.

Р. Пломін [12; 14] проаналізував велику кількість даних із досліджень близнюків і встановив, що пари ідентичних близнюків, яких виховували окремо, мають показники IQ з кореляцією 0,74%. Ідентичні близнюки, яких виховували разом, мають показники IQ з кореляцією 0,87%, тоді як показники IQ дизиготних близнюків (неідентичних), яких теж виховували разом, корелюють на рівні 0,53%. Зробивши розрахунки, можна встановити, що успадковуваність IQ становить 0,68%, загальне середовище пояснює 0,19% варіативності IQ, індивідуальне середовище – 13%. Під індивідуальним середовищем слід розуміти унікальне середовище індивідуума, яке визначається дружніми зв'язками за межами дому, відносинами з учителями та включає в себе певний досвід, який не переживається разом з іншими членами родини. Пари генетично не пов'язаних дітей, які мешкають разом, а також названі батьки з названими дітьми мають кореляції за показником IQ 0,23 і 0,20% – це свідчить про те, що загальне середовище пояснює близько 20–25% варіативності IQ.

Відомий психолог К.М. Гуревич [7], спираючись на основні положення генетики, наведені в літературних джерелах [9], досліджував роль спадковості та середовища у формуванні індивідуальних особливостей людини. В одних індивідів можливі межі коливань прояву ознаки є меншими, ніж у інших; успадковується саме ця широта норми реакції, і нею можна пояснити індивідуальні розбіжності, однак лише умови середовища визначають прояв динамічної ознаки, властивої даному індивіду, ту виключну продуктивність, яка спостерігається в деяких людей, коли їх мислення має мати справу зі специфічним предметом думки, неможливо пояснити тим, що вони начебто мають такий дар від природи [7, с. 267].

Мислення – це одна з ознак фенотипу, один із проявів генотипу. Необхідно мати на увазі складність системи “генотип – фенотип”. Один і той самий генотип у різних умовах може виявляти себе в різних фенотипах. Функціонування системи “генотип – фенотип” має два суттєвих обмеження: 1) прояв генотипової ознаки у фенотипі обмежується спадковою нормою реакції; 2) у кожному фенотипі реалізуються лише ті асамблеї генів, які наявні в

даному генотипі; відомо, що у генотипі ніколи не реалізуються всі можливості генотипу [7, с. 267–268].

Наведені роздуми К.М. Гуревича про роль спадковості у формуванні інтелектуальної обдарованості являють собою в цілому погляд ученого не з позиції “або – або” (або спадковість, або середовище), а з позиції “і те, і інше” (складне поєднання факторів спадковості та середовища). Успадковується не сама ознака, а широта норми її реакції, і залежно від умов середовища формується своєрідність цієї ознаки.

Дослідження Д.Б. Богоявленської спрямовано на виявлення зв'язку обдарованості як інтегральної властивості особистості з деякими психофізичними показниками. Не було встановлено зв'язку між обдарованістю особистості й енергетичним рівнем. Це дало підстави зробити висновок про те, що детермінація феномену обдарованості здійснюється на рівні не індивіда, а особистості [2, с. 333–334]. Цей висновок був підтверджений і в циклі психогенетичних досліджень [13; 15], якими було встановлено, що частка середовищних впливів в утворенні генотипної дисперсії ознаки перевищує внесок генотипових факторів. При цьому вплив середовища не є однаковим: він визначається переважно внеском внутрішньосімейних факторів, вплив же випадкових факторів виявляється меншою мірою.

Численні наукові дослідження свідчать про те, що основою розвитку здібностей є діяльність. У цьому факті виражено конкретно-історичну зумовленість інтелекту. Людський інтелект завжди спрямований на розв'язання проблем, що історично виникають, або на пізнання історично зумовлених функцій людської життєдіяльності. Водночас інтелект є результатом розв'язання проблем і пізнавальної діяльності в цілому.

Різні вимоги до індивіда призводять в процесі розвитку особистості до інтелектуальної різниці між людьми. Дослідження, проведені в європейських країнах, доводять різку інтелектуальну різницю в представників різних класів і соціальних прошарків, а також різних професій. Але інтелектуальні вимоги до цих людей у школі та на роботі є абсолютно різними. За даними американських дослідників, найнижчий інтелект, наприклад, у солдатів армії США, виявляють ті, хто у цивільному житті були сільським робітником, шахтарем, лісничим, водієм вантажівки й здобував шкільну освіту набагато нижче від середнього рівня, а на роботі не мав справи із серйозними інтелектуальними завданнями.

Ті, хто показав найкращі результати, були науковими експертами, хіміками, студентами машинобудівельних, електротехнічних або медичних вищих навчальних закладів. Вони мали закінчену шкільну освіту й у своїй професійній діяльності щодня розв'язували інтелектуальні проблеми. Соціальний статус їх сімей був різним. Усе це доводить, що рівень розвитку інтелекту, отже, й інтелектуальні розбіжності між людьми визначаються та пояснюються особливостями їх життєвих ситуацій.

Г. Мелхорн, Х.-Г. Мелхорн зазначають, що прискорення соціальної мобільності з побудовою соціального суспільства не вимагає підготовчої сходинки у вигляді батьків великих людей (за В. Освальдом) і дає змогу перескочити через кілька поколінь. І це можливо лише тому, що цим поколінням вже немає потреби робити “збагачення” генів, накопичувати “інтелектуальне сі-

мейне надбання”, як це дуже тонко помітив В. Освальд, перш ніж особистість із так званого простого народу проб’ється до вершин науки, тому що ті соціальні умови, які змінилися, створюють сприятливі можливості розвитку і для дітей раніше пригнічених класів. Ті суспільні умови, які змінилися, відіграли важливу роль у звільненні духовного потенціалу людства [11, с. 49].

У питанні розвитку обдарованих дітей ми стоїмо на позиціях культурно-історичної психології Л.С. Виготського. Вчений заперечував спрощений погляд на розвиток. Він підкреслював, що розвиток – це не проста функція, яка цілком визначається ікс-одинами спадковості плюс ігрек-одинами середовища; це історичний комплекс, який відображає на кожній даній сходинці втілене в ньому минуле; іншими словами, штучний дуалізм середовища та спадковості веде нас на помилковий шлях, бо розвиток є безперервним самозумовлювальним процесом, а не маріонеткою, якою керують посмикуванням двох ниток [5, с. 308].

Генотипові фактори слід досліджувати в поєднанні із середовищними, але середовищні не можуть бути просто зваленими в купу шляхом безладного перерахування, дослідник повинен показати їх як структурне ціле, сконструйоване з погляду розвитку дитини [4, с. 307–308]. Як відомо, Л.С. Виготський критикував спроби представників дитячої психології поставити фактори культурного й органічного розвитку поведінки дитини в один ряд і розглядати їх як явища одного порядку, однієї психологічної природи, яка виявляє закономірності однакового роду.

На думку Л.С. Виготського, якщо елементарні психофізіологічні функції не змінилися у процесі історичного розвитку, вищі психологічні функції (словесне мислення, утворення понять, мимовільна увага тощо) зазнали глибоких і всебічних змін. Якщо культурний розвиток людини відбувався при відносно незмінному біологічному типі людини в період відносної зупинки еволюційних процесів, то культурний розвиток дитини тим і характерний, що він відбувається за умов динамічних змін органічного типу. Культурний розвиток накладається на процеси росту, дозрівання, органічного розвитку дитини й утворює з ними єдине ціле.

Л.С. Виготський зазначав: вростання нормальної дитини в цивілізацію становить, як правило, єдиний сплав з процесами його органічного дозрівання; обидва ряди змін взаємопроникають один в одного й утворюють, по суті, єдиний ряд соціально-біологічного формування особистості дитини; наскільки органічний розвиток відбувається в культурному середовищі, настільки він перетворюється в історично зумовлений біологічний процес; культурний же розвиток набуває абсолютно своєрідного характеру, оскільки він відбувається одночасно і в поєднанні з органічним дозріванням, бо його носієм є організм дитини, який росте, змінюється, дозріває [4, с. 250].

Отже, культурно-історична психологія виходить із розуміння розвитку дитини як діалектичної єдності двох принципово різних рядів біологічного та культурного, а головне завдання дослідження вбачає у вивченні законів їх переплетення на кожній віковій сходинці.

Розвиток вищих форм поведінки вимагає певного рівня біологічної зрілості, певної біологічної структури. Її недорозвиненість, пов’язана, наприклад, з органічним дефектом, порушує процес уростання дитини в культуру.

У дефективної дитини не відбувається злиття культурного та біологічного процесів розвитку. Обидва плани розвитку часто мають значні відмінності. Якщо ж дитина з нормальним розвитком перебуває через різні обставини на нижчих сходинках культурного розвитку, то це явище позначається як дитячий примітивізм. Проте примітивізм можна розглядати як затримку в культурному розвитку, а ця затримка негативно впливає на розвиток вищих психічних функцій. На думку Л.С. Виготського, примітивізм може існувати сам по собі як ізольована затримка в культурному розвитку, але може поєднуватися з найрізноманітнішими формами дитячої дефективності та обдарованості.

С.Л. Рубінштейн підкреслював, що між задатками та здібностями існує велика відмінність, між ними пролягає шлях розвитку особистості. Це свідчить про те, що індивідуальні розбіжності в здібностях виникають як результат усього процесу розвитку особистості. Майбутні інтелектуальні здібності людини чітко не детерміновані спадковими задатками. Незважаючи на функціональну значущість задатків та індивідуальні особливості мозкових функцій, інтелектуальні здібності завжди являють собою продукт процесів зі зворотним зв'язком індивідуума з певними задатками, який виріс в умовах певного суспільства, у конкретній індивідуальній життєвій ситуації.

Аналіз дослідницьких традицій вивчення обдарованості дає змогу стверджувати, що в основі переважної їх більшості лежить природничо-наукова парадигма. У межах цієї парадигми обдарованість пов'язана зі спадковістю й розглядається як природжена характеристика людини, яка зазнає незначних змін протягом життя. В окремих дослідженнях висвітлено роль зовнішніх соціальних факторів у розвитку обдарованості. Подібні дослідження відображають нові, прогресивні тенденції в поглядах на природу обдарованості, у межах яких вона розглядається як багатофакторне явище. Культура отримує роль контексту, сукупності всіх соціальних факторів обдарованості, пов'язаних із безпосереднім оточенням дитини. Культура в такому розумінні залишається важливим, але зовнішнім для обдарованості феноменом.

**Висновки.** У подальшому на наш погляд, необхідно доповнити дослідження, проведені з позиції натуральної парадигми, культурно-історичними дослідженнями, щоб додати новий важливий вимір у вивчення цього феномену – культурний. Найбільш успішно це можна зробити на основі культурно-історичної теорії розвитку, розробленої Л.С. Виготським, у якій культуру розглянуто не як зовнішнє для особистості середовище, а як таке, що входить до складу її досвіду і стає її внутрішнім психічним змістом.

Підхід до вивчення обдарованості з позиції культурно-історичної психології також є актуальним, оскільки, на думку деяких учених, розуміння обдарованості, шляхи її реалізації відображає ту культуру, в межах якої вони сформовані. Так, визначення обдарованості, розроблене в євро-американських культурах, відображає цінності цих культур і тому є нерелевантним незахідним культурним умовам, зокрема українським. Захід тривалий час був еталоном для психологів інших країн у вивченні обдарованості.

Науковці різних країн останнім часом дійшли висновку про необхідність створення національних психологічних теорій обдарованості, які б врахову-

вали соціальні, культурні особливості – цінності, норми, які характеризують конкретну етнічну спільноту, традиції вітчизняної науки.

### **Література**

1. Анастази А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении : пер с англ. / А. Анастази. – М., 2001. – 752 с.
2. Богоявленская Д.Б. Исследование творчества и одаренности в традициях процессуально-деятельностной парадигмы / Д.Б. Богоявленская // Основные современные концепции творчества и одаренности / [под ред. Д.Б. Богоявленской]. – М., 1998. – С. 328–348.
3. Выготский Л.С. Педология подростка / Л.С. Выготский. – М., 1929. – 172 с.
4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М., 1960.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 5. – 369 с.
6. Гальтон Ф. Наследственность таланта: Законы и последствия / Ф. Гальтон. – М. : Мысль, 1996. – 269 с.
7. Гуревич К.М. Проблемы дифференциальной психологии : избр. психолог. труды / К.М. Гуревич. – М. ; Воронеж, 1998. – 378 с.
8. Леонтьев А.Н. Избр. психолог. сочинения : в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М., 1983. – Т. 2. – 318 с.
9. Лобашев М.Е. Генетика с основами селекции / М.Е. Лобашев, К.В. Ватти, М.М. Тихомиров. – М., 1979. – 304 с.
10. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб., 1999. – 479 с.
11. Мелхорн Г. Гениями не рождаются: Общество и способности человека : книга для учителя : пер с нем. / Г. Мелхорн, Х-Г. Мелхорн. – М. : Просвещение, 1989. – 160 с.
12. Освальд В. Великие люди / В. Освальд. – СПб., 1910. – 398 с.
13. Пломин Р. Среда и гены. Что определяет поведение? : пер. с англ. / Р. Пломин // Детство идеальное и настоящее : сб. работ соврем. зап. ученых / [под ред. Е.Р. Слободской]. – Новосибирск : Сиб. хронограф, 1976. – С. 71–89.
14. Olzewski-Kubilius P.M. Personality Dimensions of Gifted Adolescents: A Review of the Empirical Literature / P.M. Olzewski-Kubilius, M.J. Kujieke, N. Krasney // Gifted child Quarterly. – 1988. – Vol. 32. – № 4. – Fall II. – P. 347–351.
15. Plomin R. Genetics and Intelligence / R. Plomin // Handbook of Gifted Education / edited by Nicholas Colangelo and Gary A. Davis. – 2<sup>nd</sup> ed. – USA, 1997. – P. 67–74.

КОМИССАРЕНКО Е.В.

## **ТЕСТ В ВИДЕ ЛОГИЧЕСКИХ ЦЕПОЧЕК КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ**

Обучение является сложным и многогранным процессом, включающим различные способы изложения, усвоения и закрепления учебного материала. При этом одним из эффективных средств оценки качества обучения служат текущие наблюдения за учебной деятельностью студентов (входной, текущий и промежуточный контроль) и проверка их знаний, умений и навыков (итоговый контроль и контроль остаточных знаний). Традиционными формами текущего контроля являются: устный опрос, проверка домашних заданий, контрольная работа, доклад, реферат, коллоквиум. Основными формами итогового контроля считаются зачет и экзамен. Схематично система контроля знаний студентов представлена на рисунке.



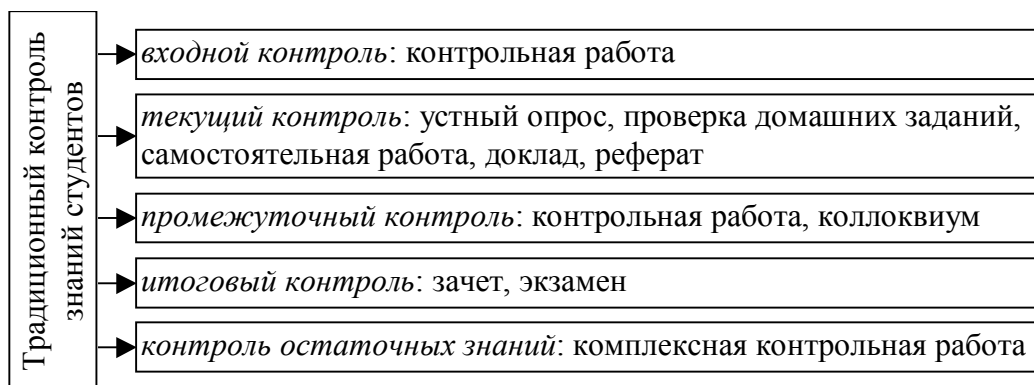


Рис. Виды традиционного контроля знаний

Однако переход системы высшего профессионального образования на новые стандарты требует соответствующих технологий оценивания качества обучения. Внедрение кредитно-модульной системы организации учебного процесса привело к сокращению количества аудиторных часов в образовательных стандартах и к значительному увеличению часов, предусматривающих самостоятельное изучение студентами учебного материала. В связи с этим возникла необходимость разработки оптимальной системы своевременного контроля знаний, позволяющей следить за уровнем усвоения учебного материала, изучаемого самостоятельно. По мнению многих современных педагогов наиболее объективным методом проверки знаний в сложившейся ситуации следует считать тестирование, которым в настоящее время заменяются как традиционные формы текущего контроля: входное, текущее и рубежное тестирование, так и основные формы итогового контроля: итоговое и заключительное тестирование, а также контроль остаточных знаний: отсроченное тестирование. Можно выделить основные преимущества тестирования по сравнению с традиционными формами контроля: возможность количественного измерения уровня знаний и сложности заданий, объективность оценки и полнота охвата материала, систематичность контроля и индивидуальный подход к обучению каждого студента, технологичность, быстрота проведения и проверки [4].

Педагогический тест – это система заданий возрастающей трудности, специфической формы, позволяющая качественно и эффективно измерить уровень и оценить структуру подготовленности учащихся [1].

Наиболее часто в педагогической литературе выделяют четыре вида тестовых заданий.

1. Задания открытого типа, к которым относят два вида – задания дополнения и задания свободного изложения, требующие произвольного ввода символов с клавиатуры.

2. Задания закрытого типа, к которым относят задания нескольких видов: с выбором одного правильного ответа, альтернативных ответов, множественного выбора, с выбором наиболее правильного ответа, предусматривающие различные варианты ответа на поставленный вопрос из ряда предлагаемых.

3. Задания на установление (восстановление) соответствия, в которых необходимо найти соответствие (или приравнять части, элементы, понятия) между элементами двух списков (множеств).

4. Задания на ранжирование (на установление логической последовательности), которые можно рассматривать как вариант задания на восстановление соответствия, когда одним из рядов является время, расстояние или другой параметр.

Так как с помощью тестов однозначно выявляется уровень усвоения учебного материала и мастерство испытуемого, то можно использовать тесты различных уровней в зависимости от вида деятельности: нулевой уровень – понимание, первый уровень – репродуктивное узнавание, второй уровень – репродуктивное алгоритмическое действие, третий уровень – продуктивное эвристическое действие, четвертый уровень – продуктивное творческое действие [2].

Актуальность статьи обусловлена тем, что, несмотря на общие закономерности, организация тестового контроля имеет предметную специфику. Например, одной из основных проблем в преподавании курса высшей математики является контроль за уровнем усвоения теоретического материала во время тестирования. Тестовые задания открытого типа, а также большинство тестовых заданий закрытого типа, предусматривающих различные варианты ответа на поставленный вопрос, позволяют проверить степень усвоения теоретического материала на уровне узнавания. То есть контролируется знание студентами основных определений, формул и формулировок теорем, что соответствует лишь удовлетворительному уровню. Более глубокое знание предмета подразумевает не только знание формулировки теоремы, но и умение ее доказать; не только знание формулы, но и умение ее вывести или навыки по ее применению при решении прикладной задачи; а также знание логической последовательности рассматриваемых понятий.

**Цель статьи** – описать разработанную структуру тестовых заданий, позволяющую выяснить степень усвоения теоретического материала не только на уровне узнавания, но и на уровне воспроизведения и умения применить его к решению прикладных задач.

Процесс составления педагогических тестов является ответственным и трудоемким. Так как тест признан одним из наиболее объективных методов контроля, то требования к содержанию и форме заданий достаточно высоки. Очевидно, что задания, из которых состоит тест, должны быть максимально разнообразны по форме, а иногда удобно использовать задания разного вида. Таким образом, мы избегаем двух основных проблем организации тестового контроля:

1. Быстрая утомляемость испытуемого. Разнообразие видов и форм тестовых заданий вызывает интерес студента, и за тот же промежуток времени он выполняет большее количество заданий.

2. Привыкание испытуемого к данной форме заданий. В результате контролируется не умение работать с предложенной формой заданий, а знание учебного материала.

Кроме того, для разных элементов учебного материала оптимальными являются разные по форме задания. Например, для проверки определений, основных формул и формулировок теорем, а также для решения типовых задач удобно использовать тестовые задания закрытого типа с выбором одного

правильного ответа. Но для вывода формул и доказательства теорем эта форма заданий неприменима.

Нами предлагается использовать тест закрытого типа в виде логических цепочек. Для разработки логических цепочек составляется структурно-логическая схема дисциплины, в которой выделяются все разделы учебного курса, каждый из которых разбит на фрагменты, отражающие основные темы раздела. Педагогический тест составляется по всем логическим элементам, включенным в схему, для проверки степени и качества усвоения каждого. Логические элементы рассуждения заключены в прямоугольники. Соединяются прямоугольники стрелками согласно логическим связям элементов в данной теме. Направление стрелок показывает переход от предыдущих элементов рассуждения к последующим. Например, в разделе “Элементы линейной алгебры” к теме “Разрешимость неоднородных систем линейных алгебраических уравнений” можно составить следующую логическую цепочку:



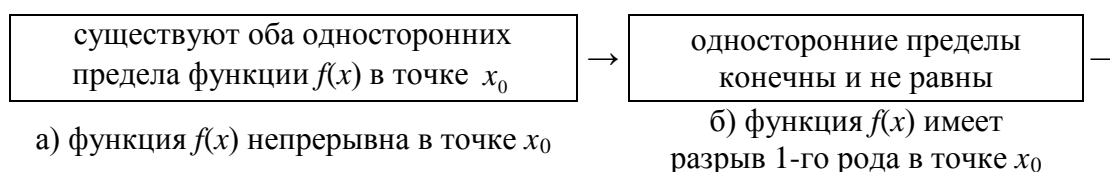
Затем один из элементов рассуждения пропускается, и студентам предлагается его определить. В качестве вариантов предлагаются пять ответов, один из которых правильный, а остальные (дистракторы) – нет. Для каждой цепочки выбирается только один правильный ответ. Такие ответы, как “правильного ответа нет”, “все ответы правильные”, “все ответы неправильные” не предусмотрены.

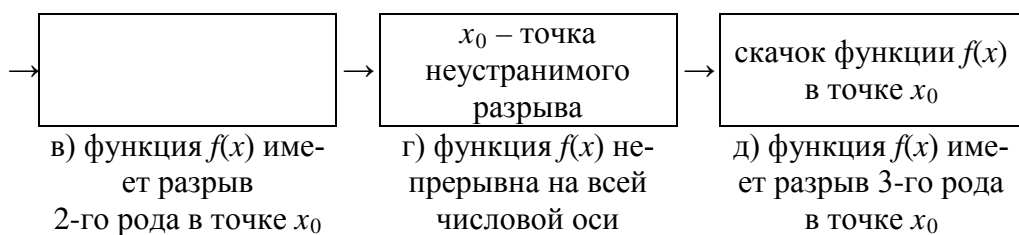
Представленный тест имеет ряд очевидных преимуществ:

1. Предложенная структура тестовых заданий совершенствует логическое мышление студентов. Использование уже усвоенных знаний невозможно без рассуждений для принятия решения. Логическая цепочка дает возможность развивать логику мышления испытуемого, которая приводит его к определенному результату, правильность которого и проверяется тестовым заданием.

2. Традиционные тесты проверяют знание всего одного понятия, в то время как логическая цепочка позволяет структурировать учебный материал по теме, устанавливая логические связи между понятиями.

Например, в данном задании необходимо воспроизвести определение точки неустранимого разрыва. При этом цель задания – на основе полученного ответа сделать вывод о знании испытуемым классификации точек разрыва функции:





При восстановлении данной логической цепочки испытуемому необходимо прежде всего вспомнить в каких случаях нарушается условие непрерывности функции в точке, а именно:

- функция определена в окрестности точки  $x_0$ , но не определена в самой точке  $x_0$ ;
- функция определена в точке  $x_0$  и ее окрестности, но не существует предела функции  $f(x)$  в точке  $x_0$ ;
- функция определена в точке  $x_0$  и ее окрестности, существует предел функции  $f(x)$  в точке  $x_0$ , но он не равен значению функции в точке  $x_0$ .

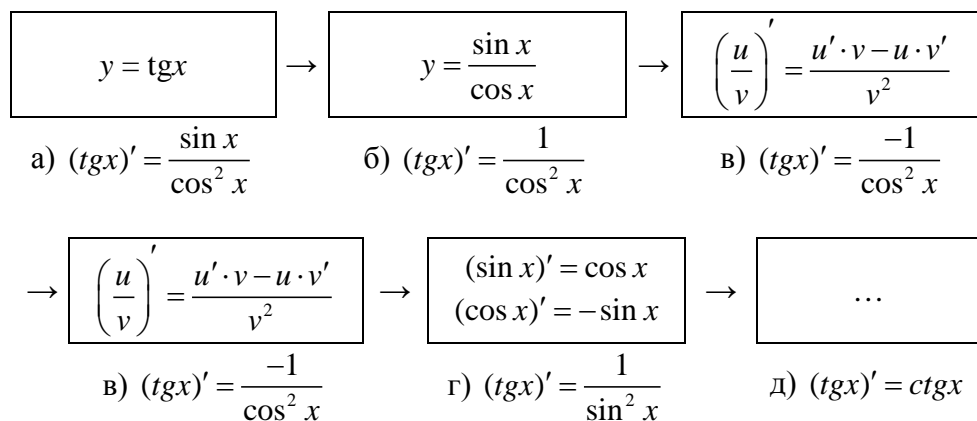
Так как оба односторонних предела функции  $f(x)$  в точке  $x_0$  существуют, но не равны, то предел функции  $f(x)$  в точке  $x_0$  не существует. Поэтому варианты а) и г) являются неверными. Вариант д) также верным быть не может, так как функция может терпеть разрыв 1-го или 2-го рода. Далее, если существуют конечные односторонние пределы функции  $f(x)$  в точке  $x_0$

$\lim_{x \rightarrow x_0 - 0} f(x) = A_1$  и  $\lim_{x \rightarrow x_0 + 0} f(x) = A_2$ , то точка  $x_0$  называется точкой разрыва 1-го рода. При этом, если  $A_1 = A_2$ , но хотя бы один из них не равен значению функции в точке  $x_0$ , то точка  $x_0$  является точкой устранимого разрыва. А если  $A_1 \neq A_2$ , то точка  $x_0$  является точкой неустранимого разрыва, а величина  $|A_1 - A_2|$  называется скачком функции в точке  $x_0$ . Поэтому верным ответом является вариант б).

3. В отличие от традиционного теста логическая цепочка позволяет проверить умение строить доказательства и выводить формулы.

4. Данная структура тестовых заданий позволяет обеспечить связь с базовыми понятиями школьного курса математики и методическую опору на общую сумму школьных знаний.

Например, пусть необходимо найти производную от функции  $\operatorname{tg} x$ . Анализируя полученный ответ, можно сделать вывод об умении испытуемым выводить производные основных элементарных функций:



Для нахождения производной функции  $y = \operatorname{tg}x$  необходимо использовать правило дифференцирования частного, производные функций  $y = \sin x$  и  $y = \cos x$ , а также некоторые формулы тригонометрии:

$$(\operatorname{tg}x)' = \left( \frac{\sin x}{\cos x} \right)' = \frac{(\sin x)' \cos x - \sin x (\cos x)'}{\cos^2 x} = \frac{\cos^2 x + \sin^2 x}{\cos^2 x} = \frac{1}{\cos^2 x} \sqrt{b^2 - 4ac}.$$

Прделав без ошибок все необходимые при выводе данной формулы операции, получаем верный ответ – вариант б).

5. Тест в виде логических цепочек также позволяет проверить насколько высок уровень развития навыков и умений у испытуемых.

Например, следующее задание состоит в получении функции на основании экспериментальных данных по методу наименьших квадратов [5]. При выполнении данного задания можно сделать вывод о способностях испытуемого применять полученные теоретические знания при решении прикладных задач.



Для выполнения данного задания испытуемый на основании полученных экспериментальным путем четырех значений искомой функции  $y_i$  при четырех значениях аргумента  $x_i$  для нахождения искомой функции  $y = \varphi(x)$  в виде линейной функции  $y = ax + b$  должен рассмотреть сумму квадратов разностей

$S(a; b) = \sum_{i=1}^4 [y_i - (ax_i + b)]^2$  и подобрать значения параметров  $a$  и  $b$  таким образом, чтобы эта сумма имела наименьшее значение. На основании необходимого условия экстремума функции двух переменных эти значения  $a$  и  $b$  удовлетворяют системе уравнений:

$$\begin{cases} \sum_{i=1}^4 y_i x_i - a \sum_{i=1}^4 x_i^2 - b \sum_{i=1}^4 x_i = 0 \\ \sum_{i=1}^4 y_i - a \sum_{i=1}^4 x_i - 4b = 0 \end{cases}, \text{ или } \begin{cases} 21 - 39a - 11b = 0 \\ 10 - 11a - 4b = 0 \end{cases}.$$

Таким образом, верный ответ – вариант в).

Наряду с перечисленными преимуществами тестовые задания в виде логических цепочек удовлетворяют основным критериям оценки качества усвоенных знаний, умений и навыков [3]:

1. **Объективность** – независимость результатов оценивания от субъективных влияний преподавателя. Объективность тестирования с использованием логических цепочек наряду с традиционным достигается путем стандартизации процедуры его проведения и проверки, унификации требований, применении единого критерия и норм оценок.

2. **Надежность** – устойчивость к воздействию случайных факторов и воспроизводимость результатов с течением времени. В процессе тестирования встречается меньше случайностей, влияющих на результат, нежели в процессе использования традиционных форм контроля.

3. **Валидность** – соответствие содержания метода измерения применяемому инструментарию, процедуре, целям и задачам измерения. Тест в виде логических цепочек является валидным по содержанию, так как задания находятся в соответствии с изучаемым предметом и полностью отражают его содержание. В тест включены задания по всем разделам дисциплины, которые позволяют оценить степень усвоения учебного материала, а также умение применять полученные знания в профессиональной деятельности. И, кроме того, задания теста не включают вопросы смежных дисциплин, а также дисциплин, изученных ранее.

4. **Репрезентативность** – всесторонняя проверка усвоения учебного материала. Логические цепочки позволяют в процессе тестирования во-первых, охватить больший объем учебного материала, а во-вторых, оценить глубину его усвоения.

5. **Однозначность понимания и ясность предложенных заданий.** Все элементы логической цепочки формулируются четко и коротко, не содержат второстепенного материала и намеков на правильные ответы. Ответы к заданиям не являются частично верными, не содержат повторяющихся слов, а правильный ответ располагается на разных позициях среди предложенных вариантов.

**Выводы.** Эффективность и результативность учебного процесса во многом определяется наличием активных методов контроля, одним из которых при изучении высшей математики можно считать педагогический тест.

С помощью нетрадиционных заданий в виде логических цепочек можно следить за уровнем усвоения теоретического материала и умением его использовать на практике как во время аудиторных занятий, так и при самостоятельном изучении студентами учебного материала.

Разнообразие тестовых заданий позволяет соблюдать индивидуальный подход к обучению каждого студента, а также избегать его быстрой утомляемости и привыкания к заданиям одной формы.

Предлагаемый подход к составлению тестовых заданий универсален, поэтому его можно использовать в других учебных дисциплинах.

В дальнейших исследованиях предполагается разработать методику организации контроля и оценивания знаний студентов в процессе изучения высшей математики.

## Литература

1. Аванесов В. Форма тестовых заданий : учеб. пособ. / В. Аванесов. – 2 изд. – М. : Центр тестирования, 2005. – 155 с.
2. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
3. Васильев И.Б. Структура и формы представления тестовых заданий / И.Б. Васильев // Нові технології навчання у вищій технічній освіті: досвід, проблеми, перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції (18–20 жовтня 2004 р.). – К. : НУХТ, 2004. – С. 151–153.
4. Масліков М.М. Використання тестового контролю знань студентів у вищому технічному навчальному закладі / М.М. Масліков, В.А. Лагода // Нові технології навчання у вищій технічній освіті: досвід, проблеми, перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції (18–20 жовтня 2004 р.). – К. : НУХТ, 2004. – С. 157–160.
5. Пискунов Н.С. Дифференциальное и интегральное исчисления : для вузов / Н.С. Пискунов. – М., 1976. – Т. 1. – 456 с.

КОНОНЕЦ Н.В.

## НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРИНЦИПУ ГІПЕРТЕКСТОВОСТІ ПРИ СТВОРЕННІ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

У сучасних умовах навчального процесу в аграрних ВНЗ I–II рівня акредитації, враховуючи широке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання та прагнення України увійти в Європейську систему освіти відповідно до вимог Болонської конвенції, необхідно впроваджувати новітні форми навчального процесу. Однією з таких форм є розробка електронних підручників, які дають змогу покращити наочність, ілюстративність і доступність засвоєння матеріалу порівняно з традиційними підручниками, виготовленими на папері, а також здійснити принципи індивідуального, дистанційного навчання та самоконтролю знань [3].

Наявність в аграрних коледжах електронних підручників з усіх фахових дисциплін у достатній кількості підвищить ефективність навчального процесу, індивідуалізації навчання студента та сприятиме ефективній організації робочого часу студента й викладача.

Проблемі розробки електронних підручників і їхніх компонентів присвячено праці О. Баликіної, Ю. Дреус, А. Лакаєва, В. Лапінського, В. Мадзігона, А. Оськіна, І. Роберт, С. Христочевского, Ю. Юмашевої та ін. Свій внесок у наукові дослідження зазначеного напрямку зробили В.П. Вембер, А.А. Витухновська, В.А. Вуль, Л.Е. Гризун, Л.Х. Зайнутдінова, О.В. Зіміна, О.Б. Тищенко, Н.С. Третьяк, М.В. Шерпаєв та інші.

Аналіз наукових праць та досліджень показує недостатню розробленість проблеми дидактичних засад розробки електронного підручника. Крім того, аналіз наукової літератури дає нам можливість сформулювати поняття електронного підручника. Електронний підручник (далі – ЕП) – це універсальний інтерактивний гіпермедійний методичний та дидактичний підручник, який містить широке коло питань з тем однієї дисципліни (або різних навчальних

дисциплін), викладених у компактній формі гіпертекстового середовища та призначений для використання в навчальному процесі аграрних коледжів.

**Мета статті** – розглянути засоби та дидактичні прийоми, пов'язані з реалізацією принципу гіпертекстовості при створенні електронних підручників.

Актуальність дослідження зумовлена соціальною та педагогічною значущістю проблеми створення електронних підручників для індивідуалізації навчання студентів аграрних коледжів та необхідністю наукового обґрунтування одного з основних принципів створення ЕП – принципу гіпертекстовості, на якому базується визначення та сутність поняття електронного підручника.

За основу принципу гіпертекстовості при створенні ЕП ми беремо поняття гіпертексту та його функції. У науковій праці “A File Structure for the Complex, the Changing and the Indeterminate”, яка була представлена Теодором Нельсоном на Національній конференції Association for Computing Machinery (ACM), він виклав свої ідеї щодо зв'язаних текстів і ввів в обіг термін “гіпертекст” (hypertext) для позначення тексту, що розгалужується або виконує дії на запит. Гіпертекстова інформація подається у вигляді набору зв'язаних вузлів. Читачі можуть вивчати інформацію різними способами, переміщаючись від одного вузла до іншого [8].

На рис. 1 подано авторську (за Т. Нельсоном) інтерпретацію гіпертексту [9].

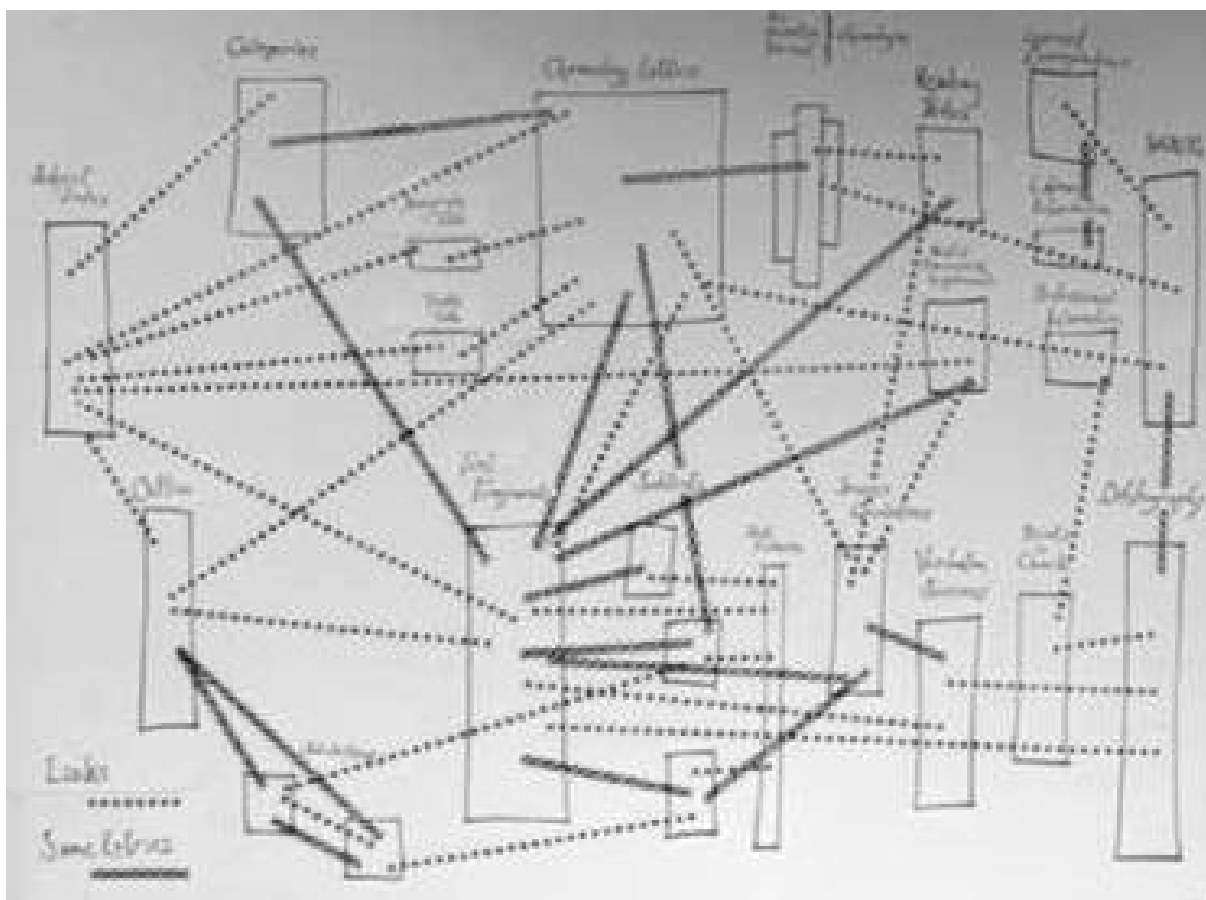


Рис. 1. Авторська діаграма зв'язків між текстами, 1965 р.

Під гіпертекстом Т. Нельсон розумів непослідовний текст, що розгалужується й дає змогу читачеві вибирати довільний і зручний шлях читання те-



кстів. Простіше кажучи, це ряд шматків тексту, з'єднаних лінками (гіперпосиланнями), що пропонують читачеві різні шляхи читання.

М. Візель інтерпретує гіпертекст так: гіпертекст – це подання інформації як зв'язаної (linked) мережі гнізд (nodes), у яких читачі вільні прокладати шлях (navigate) нелінійно. Він допускає можливість множинності авторів, розмивання функцій автора й читача, широке використання мультимедіа та множинність шляхів читання [2].

Наголошує на властивості розмивання функцій автора та читача і Томас Крешаник, який зазначає, що читач гіпертекстового електронного документа перетворюється на його автора. Крім того, електронний документ, створений як гіпертекстове середовище, тобто є власне гіпертекстом, позбавляється своєї матеріальної оболонки, здійснюючи цим самим перехід до електронної ери в педагогіці. Створення електронних підручників як гіпертекстових навчальних середовищ є необхідним кроком до індивідуалізації навчання, що є запорукою підготовки креативних спеціалістів [7].

Роберт Кувер дає таке визначення поняття “гіпертекст”. Гіпертекст – це електронний текст, де написання та читання здійснюється на комп'ютері, де відсутня тиранія та обмеження друкарського ряду, тому що написання здійснюється в нелінійному просторі, який створює комп'ютер. На відміну від друкарського тексту з односпрямованим рухом у керуванні перегортанням сторінок, гіпертекст – це радикально відмінна технологія, вона є інтерактивною й багатоголовою, вона віддає перевагу плюралізму “дискурсу” перед раз і назавжди визначеною фіксацією тексту [4].

Г. Селевко дає визначення гіпертексту, наближаючи його до застосування в освіті та навчально-виховному процесі. Гіпертекст – організація інформаційно-пошукових масивів, при якій окремі інформаційні елементи (документографічні, фотографічні, повнотекстові, графічні тощо) зв'язані між собою асоціативними відношеннями, які забезпечують швидкий пошук необхідної інформації й перегляд взаємопов'язаних вказаними відношеннями даних [5]. Іншими словами, сам по собі гіпертекст – звичайне розгалуження тексту за допомогою гіперпосилань (гіпертексту).

Отже, гіпертекст у контексті електронного підручника – це організація сторінок ЕП у вигляді текстових документів (будь-якого формату, створеного у будь-якому програмному додатку), що містить гіперпосилання на інші сторінки, які можуть бути відображені безпосередньо з вихідної (титульної) сторінки шляхом активізації гіперпосилання. Гіперпосилання в ЕП – це інтерактивний (виділений іншим кольором, підкреслений) текст, зображення чи інтерактивна кнопка в тексті, на сторінці ЕП, натиснення на яку викликає перехід на іншу сторінку чи іншу частину поточної сторінки. У гіпертексті ЕП встановлюються зв'язки між деякими фрагментами тексту та іншими документами (які можуть бути текстом, зображенням, анімацією, аудіо- або відеофайлом тощо).

Гіпертекст як засіб нелінійної репрезентації тексту здійснює такі функції:

1. Підтримка гіперпосилань – це основна функція електронної книги. Організація переходів між сторінками та в межах однієї сторінки.

2. Прямий доступ – функція, яка забезпечує перехід до вузлів документа за іменами. Від активного вузла можна продовжити вивчення матеріалу, використавши гіперпосилання.

3. Броузинг – пошук інформації шляхом швидкого перегляду. Броузинг стимулює творче мислення, у процесі броузинга може виникати ефект “творчого осяяння”, яке може бути настільки сильним, що змусить радикально змінити мету броузинга. Броузинг здійснюється у процесі навігації за установленими зв’язками.

Нелінійні характеристики гіпертексту створюють нове системне середовище для читання й письма. Для того, щоб читати такі документи, студент повинен навчитися “мандрувати”, вивчати даний текст, а не просто рухатися наміченим маршрутом. Саме навички вивчення тексту дають студенту можливість бути активним споживачем інформації та почувати себе вільно в інформаційному просторі. Отже, замість традиційного підходу “сторінка за сторінкою”, “книга за книгою”, студент будує свій власний логічний ланцюг інформації. Ця технологія розвиває критичне мислення студента й дає йому доступ до розгляду проблеми з різних точок зору.

Принцип гіпертекстовості при створенні ЕП передбачає вид навчальних матеріалів електронного підручника, поданих в електронній формі як гіпертекст із мультимедіа-доповненнями (різноманітними презентаціями, анімаціями, аудіо- і відеоматеріалів тощо).

Отже, гіпертекстовість ЕП визначається такими його характеристиками:

**1. Дисперсність.** Інформація подається у вигляді сторінок, і “увійти” у середовище ЕП можна з будь-якої його сторінки. Дисперсність середовища ЕП дає змогу проникнути в ЕП не лише із титульної сторінки. Завантаживши будь-яку сторінку ЕП, можна повноцінно за допомогою гіперпосилань на неї потрапити і здійснювати навігацію по ЕП із початку.

**2. Нелінійність.** Вибір довільної й зручної навігації по сторінках, текстах ЕП, яка забезпечує індивідуалізацію при використанні електронного підручника.

**3. Структурованість.** Побудова ЕП у вигляді деревоподібної структури і зручне розташування навчального матеріалу на сторінках ЕП.

Засобами, які реалізують нелінійність та структурованість ЕП, є навігаційні панелі, плани лекцій, практичних занять, основні поняття, глосарій у вигляді блоків гіперпосилань, інтерактивних кнопок тощо. Навігаційна панель дає змогу вибрати студенту потрібний блок для опрацювання, тему для вивчення, вид занять. Блок гіперпосилань “Основні поняття” дасть змогу потрапити саме в те місце тексту лекції, де йдеться про вибране поняття. Інтерактивні кнопки – теж засоби нелінійного перегляду ЕП.

Деревоподібна структура ЕП (рис. 2) полегшує процес створення ЕП як гіпертекстового середовища, зокрема гіперпосилань між сторінками.

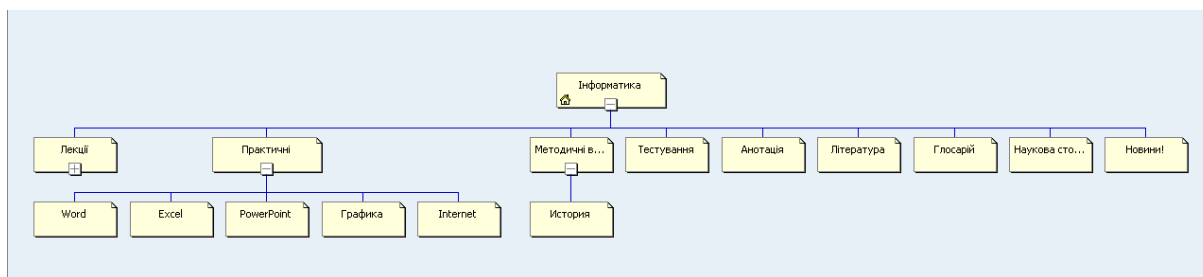


Рис. 2. Деревоподібна структура ЕП “Інформатика та комп’ютерна техніка”

4. **Зв’язаність.** Використання системи гіперпосилань та інтерактивних кнопок як засобів зв’язування в електронному підручнику. Гіпертекстове середовище ЕП забезпечує спосіб подання інформації за допомогою зв’язків між документами (гіперпосилань); вид навчальних матеріалів, поданих в електронній формі як інтерактивні тексти, зв’язані гіперпосиланнями.

5. **Наповненість різного роду зв’язками** (за допомогою гіперпосилань). В ЕП можуть бути пов’язані між собою фрагменти тексту, текстові елементи з аудіовідеофайлами, графічні зображення з презентаціями, базами даних тощо.

6. **Мультимедійність**, тобто застосування всіх засобів впливу на студента, які тільки можливі технічно у даному ЕП: від чисто літературних (вибору оповідальної стратегії і стилістики) через видавничі (шрифти, верстка, ілюстрації) і аж до найбільш складних комп’ютерних: графіка, звук, анімація, відео (принцип мультимедійності).

7. **Змістовна повнота.** Дає змогу зв’язувати всі необхідні складові ЕП у цілісну нерозривну систему (принцип відкритої архітектури).

Гіпертекстовість як принцип створення електронних підручників відрізняється від інших підходів (наприклад, системи управління базами даних) тим, що основний вид діяльності студента характеризується не стільки пошуком необхідної інформації, скільки ознайомленням із визначеним предметом за допомогою перегляду ряду інформаційних фрагментів (текстових, графічних, табличних, мультимедійних), зв’язаних між собою за змістом.

Ознайомлення здійснюється у визначеній послідовності, яка зумовлена цілями студента. Можливість варіювання послідовності ознайомлення із змістом гіпертексту, на відміну від лінійного тексту, здійснюється за рахунок розбивки інформації на фрагменти (теми) і встановлення між ними зв’язків, що дають змогу студенту перейти від досліджуваної в даний момент теми до будь-якої із декількох зв’язаних з нею тем. Очевидно, що більшою гнучкістю у задоволенні різних цілей студентів характеризується гіпертекст саме через велику кількість зв’язків між темами в межах одного предмета (чи навіть у межах різних дисциплін, якщо розроблено декілька електронних підручників, зв’язаних між собою) та між фрагментами різного роду інформації в межах однієї теми.

Використання цього принципу до розробки електронних підручників є шляхом переходу від пізнавальної до прагматичної моделі освіти, яка використовує теорію мотивації в навчанні, і сприяє вирішенню проблем створення підручників нового покоління, що дають можливість збільшити кількість користувачів, підвищити наочність представленого матеріалу, використовувати

ЕП тривалий час, звести до мінімуму витрати на пошук і підбір літератури, здійснювати контроль отриманих знань [1].

**Принцип гіпертекстовості при створенні ЕП** реалізує такі завдання: гнучке створення електронних підручників з метою багаторазового використання навчальних, методичних та дидактичних матеріалів; доступність внесення змін у електронний підручник, що забезпечує його стабільність, можливість слугувати джерелом інформації багато років; поповнення бази навчальних та методичних матеріалів у мережі аграрних коледжів та Інтернет; узагальнення дидактичних матеріалів та реалізація інтерактивного контролю знань студентів.

Отже, останні розробки в галузі навчального предмета, наукові новинки можна включати в ЕП щорічно, поновлюючи теоретичний чи практичний матеріал. Можна створити для зручності окрему сторінку “Додатковий матеріал” або розділ “Зверніть увагу”, “Увага! Новини!” чи просто “Цікаво”. Поступово, у міру появи все більшої кількості досліджень, що підтверджують нові теорії, їх можна буде систематизувати та переводити вже в один з основних розділів електронного підручника. По суті, в цьому і полягає його головний плюс: при реалізації принципу гіпертекстовості електронний підручник ніколи не застаріє. А це дуже важливо, особливо для дисциплін комп’ютерного та аграрного напрямку, література з яких досить швидко застаріває. Цими засобами ЕП втілює принцип демократизації навчання, який організовує навчальний процес в аграрному коледжі відповідно до умов розвитку суспільства й тенденцій розвитку цивілізації, враховує особливості навчання залежно від розвитку студента та використання ефективних форм впливу на нього. Крім того, принцип гіпертекстовості при створенні ЕП органічно поєднує та одночасно здійснює реалізацію дидактичних принципів демократизації навчання, систематичності й послідовності навчання, свідомості, активності та самостійності, ґрунтовності, індивідуального підходу.

Принцип систематичності та послідовності, який полягає в систематичності, що досягається послідовним викладом навчального матеріалу в електронному підручнику, виділенням основного, логічним переходом від засвоєння попереднього до нового матеріалу, забезпечується гіпертекстовістю організації матеріалу в ЕП. Дотримання принципу гіпертекстовості при розробці ЕП забезпечує системність здобуття знань (відповідно, і системність мислення) студентів. Так, при викладі в ЕП теми “Текстовий процесор Word у професійній діяльності” слід дотримуватися певної послідовності: наприклад, підпункт “Форматування тексту” повинен бути розглянутий раніше, ніж “Таблиці у Word”, оскільки спочатку відпрацьовуються прийоми форматування тексту (шрифти, розмір, абзаци, інтервали тощо), які потім використовуються і при форматуванні текстових даних у таблицях.

Навчальні програми дисциплін передбачають розміщення матеріалу за принципом лінійності та концентричності, завдяки чому досягається послідовність навчання: від простого – до складного. Гіпертекстова структура електронного підручника дає змогу оптимально поєднати лінійність та концентричність розміщення навчального матеріалу в ньому.

Дидактичний принцип ґрунтовності – це, насамперед, усвідомлені студентом знання, систематизовані, пов’язані з практикою, які стають надбанням довготривалої пам’яті. Разом з тим знання стають надбанням людини лише в результаті самостійної свідомої діяльності. Для підтримування свідомості навчання важливо розуміти його мету та бачити перспективу застосування. Гіпертекстовість ЕП дає змогу організувати навчальний матеріал для реалізації індивідуалізації навчання (принцип індивідуального підходу) та включати мультимедіа-компоненти для реалізації вищезазначених принципів.

Наприклад, перехід в ЕП “Комп’ютерні технології в юридичній діяльності” до завдань самостійної роботи з теми “Текстовий процесор Microsoft Word. Шаблони документів” відкриває документ “Навчальна практика з виконавчого провадження”, у якому спочатку містяться основні законодавчі положення, які регламентують діяльність учасників виконавчого провадження, здійснюють необхідні пояснення, і лише потім пропонуються юридичні документи (постанови, акти, додатки) для набору та створення із запропонованих зразків шаблонів. Цим студенту демонструється, де застосовуються знання з теми.

**Висновки.** Нова парадигма освіти – навчити студента вчитись. Способом реалізувати таку співпрацю викладачів і студентів є індивідуалізація навчання студентів аграрних коледжів з використанням ЕП, створеного на основі принципу гіпертекстовості, яка є однією з умов залучення до Болонського процесу.

#### Література

1. Информационное наполнение локальной сети вуза / [Л.К. Бобров, В.И. Смирнов, П.Ю. Селезнев, Е.Л. Абдуллина] // Информационные технологии в образовании : научно-методический сборник тезисов докладов : VIII Международная конференция-выставка. Направление Н : Дистанционное обучение, телекоммуникации и Internet. – М. : МИФИ, 1998. – С. 33–34.
2. Визель М.Я. Гипертексты по ту и эту сторону экрана / М.Я. Визель // Иностранная литература. – 1999. – № 10. – С. 169–177.
3. Головчук А.Ф. Електронні підручники в системі дистанційного навчання / А.Ф. Головчук, С.П. Лихвенко // Європейський вектор української освіти : збірник наукових праць. – Полтава : АСМІ, 2008. – С. 479–483.
4. Михайлович Я. Павич та гіпербелетристика / Я. Михайлович // Незалежний культурологічний часопис “Ї”. Югославія. Косово. Європа. – 1999. – № 15. – С. 51.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия общеобразовательных технологий : в 2 т. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.
6. Частиков А.П. Архитекторы компьютерного мира / А.П. Частиков. – СПб. : БХВ-Петербург, 2002. – С. 334.
7. Kreczanik Thomas. Conception et appropriation des dispositifs d’information pédagogiques hypertextuels / Thomas Kreczanik // Université de Lyon. Ecole doctorale EPIC. Laboratoire ELICO – EA n°4147. Une approche intentionnelle et fonctionnelle. – version 1. – 27 Nov 2008.
8. Theodor Holm Nelson. Computer Lib/Dream machines, 1974.
9. Theodor Holm Nelson. Xanalogical Structure, Needed Now More than Ever: Parallel Documents, Deep Links to Content, Deep Versioning, and Deep Re-Use [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.cs.brown.edu/memex/ACM\\_HypertextTestbed/papers/60.html](http://www.cs.brown.edu/memex/ACM_HypertextTestbed/papers/60.html).

## КЛАСИФІКАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ СИТУАЦІЙ

Педагогічна діяльність викладача характеризується різноплановістю видів роботи за складом учасників подій, їх віком, часом, видами діяльності, місцем проведення тощо. Важко виділити щось спільне для цих педагогічних явищ. Водночас у виховному та освітньому процесі існує поняття “ситуація”, у якому, як у фокусі, відображено рівень професійної підготовки викладача й найрізноманітніші аспекти діяльності студента [4]. Однак у сучасному ВНЗ викладачі найчастіше недооцінюють необхідність попереднього продумування та цілеспрямованого проектування ситуацій навчально-виховного процесу. Саме тому це педагогічне явище потребує дослідження, розуміння викладачами його дидактичного потенціалу та використання його з метою розвитку особистості студентів.

Проведений нами аналіз різноманітних означень таких педагогічних явищ, як “педагогічна ситуація”, “навчальна ситуація”, “проблемна ситуація”, а також більш звужених понять “суб’єктно орієнтована навчальна ситуація” у рамках технології особистісно орієнтованого навчання (В.В. Серіков), “ситуація учіння-навчання” у рамках мислєдіяльнісного підходу (Г.П. Щєдровицький), ситуація спільної продуктивної діяльності викладача та студентів (Т.А. Дмитренко, В.А. Ляудис) показав, що в науково-педагогічній літературі поняття “дидактична ситуація” є досить неоднозначним.

Так, поняття “навчальна ситуація” науковці пов’язують із тими педагогічними ситуаціями, які зумовлюють процес засвоєння знань, умінь та навичок. Тобто до поняття “навчальна ситуація” включено як ситуації несподівані, спонтанні, які необхідно розв’язувати миттєво в ході діяльності, так і ті, які можуть бути заздалегідь запланованими педагогом для вирішення поставлених завдань. Саме останній вид навчальних ситуацій можна назвати дидактичними, тобто такими, які виникають у навчальному процесі не випадково, а свідомо сконструйовані та реалізовані викладачем для досягнення певної дидактичної мети.

Тенденція до використання поняття “дидактична ситуація” виникла недавно, вона стала предметом досліджень Л.В. Ричкової, В.І. Андрієвської, Н.В. Олефіренко та інших учених, які розглядали проблеми проектування дидактичних ситуацій у старшій та початковій школі. Паралельно із цим російські дослідники А.П. Астадур’ян, О.С. Каменєв та І.А. Колєснікова розглядали окремі питання проектування й інтеграції навчальних (дидактичних за сутністю) та дидактичних ситуацій у професійній освіті. Проте у вітчизняній та зарубіжній теорії педагогіки вищої освіти категорія “дидактична ситуація” недостатньо розроблена і не має належного теоретичного обґрунтування.

**Мета статті** – визначити основні підходи до розуміння сутності дидактичної ситуації як педагогічного явища та елемента тезаурусу педагогічної науки, а також обґрунтувати необхідність виділення основних видів дидактичних ситуацій.

У більшості наукових досліджень намітилися два основних підходи до розуміння сутності дидактичної ситуації: структурно-функціональний та динамічний.

Структурно-функціональний підхід розглядає ситуацію як сукупність конкретних дидактичних умов і суб'єктивних та об'єктивних факторів, що зумовлюють спільну діяльність викладача та тих, хто навчається (А.П. Астадур'ян, В.С. Безрукова, Б.З. Вульф, Б.С. Гершунський, О.Г. Гусак, М.М. Поташнік, В.В. Серіков, П.І. Третьякова, В.А. Якунін та ін.); як “клітинку” педагогічного процесу, що “вбирає в себе всі компоненти педагогічного процесу, зовнішні й внутрішні фактори його протікання” [2, с. 207]. Поняття “дидактичні умови” фіксує обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів, прийомів, певних організаційних форм навчання для досягнення поставленої дидактичної мети [6]. Разом із цим, однією з основних особливостей такого структурно-функціонального підходу вчені, зокрема Н.М. Боритко, вважають складність його використання з метою попереднього планування та проектування дидактичної ситуації, підкреслюючи при цьому його необхідність для здійснення прогнозування ситуації [3].

Інший підхід до розгляду дидактичної ситуації пов'язаний із розумінням динамічності педагогічної діяльності, наявністю в ній механізмів, що забезпечують рух самої діяльності. Такий динамічний підхід до ситуації розглядає її як взаємопов'язану послідовність дій, спрямованих на конкретний результат. За такого підходу системна сукупність умов та обставин дидактичної ситуації, з одного боку, визначає зміст та характер взаємодії викладача та студентів, а з іншого – зумовлений цією взаємодією. Тобто дидактичну ситуацію складає замкнений цикл актів навчальної взаємодії викладача і студентів, здійснюваних за спеціально організованих умов і підпорядкованих визначеній меті досягнення новоутворень в особистості студента. З метою підкреслення такого аспекту ситуації дослідники П.Б. Бондарев, Т.В. Дмитрієва, В.І. Загвязинський, В.Є. Курочкінка, М.І. Махмутов, В.М. Монахов, Л.В. Ричкова, С.Ю. Ягодинська та інші називають її основною одиницею педагогічної діяльності.

Наявність цих підходів свідчить про складність дидактичної ситуації, її неоднозначність та двоїстий характер. Спираючись на вищевказане та проведений нами аналіз визначень ситуацій навчально-виховного процесу, які дають дослідники (А.П. Астадур'ян, В.С. Безрукова, Є.К. Брейтигам, С.Д. Каракозов, М.В. Кларін, О.С. Каменєв, Т.В. Дмитрієва, В.М. Монахов, В.М. Марков, Н.В. Ричкова, В.І. Андрієвська, Н.В. Олефіренко та ін.) у межах цих двох підходів, пропонуємо таке визначення дидактичної ситуації: дидактична ситуація є зумовленою цілями навчального процесу сукупністю послідовних навчально-пізнавальних і/або навчально-виробничих дій студентів у системі дидактичних умов, обставин та зв'язків, спеціально організованих і керованих викладачем з метою розвитку студентів та формування в них навчальних і професійних знань, умінь, навичок та особистісних якостей майбутнього фахівця.

Аналіз досліджень, присвячених різним аспектам дидактичної ситуації, дає змогу виділити основні особливості, що характеризують це педагогічна явище:

- дидактична ситуація є логічно завершеним, цілісним, динамічним, інтегративним утворенням, фрагментом навчально-педагогічного процесу, що характеризує його у визначеному проміжку часу й простору;

- дидактична ситуація представлена сукупністю керованих викладачем послідовних навчально-пізнавальних і/або навчально-виробничих дій студентів, пов'язаних з використанням навчальних ресурсів і спрямованих на формування конкретних навчальних і професійних знань, умінь, навичок і якостей особистості студента;

- предметом безпосередньої діяльності суб'єктів дидактичної ситуації виступає конкретний фрагмент змісту навчання;

- суб'єкт-суб'єктна та суб'єкт-об'єктна взаємодія учасників дидактичної ситуації відбувається в системі спеціально організованих дидактичних умов;

- метою дидактичної ситуації є спрямована на конкретний результат і операціоналізована у терміни розумової та практичної діяльності конкретної групи студентів часткова дидактична мета навчального заняття (навчальна, розвивальна, виховна), та у співвідношенні з певними об'єктивними та суб'єктивними умовами конкретизована у вигляді відповідного дидактичного завдання;

- засобом досягнення мети дидактичної ситуації є комплекс спроектованих дидактичних засобів, форм, прийомів, операцій і процедур організації та управління системою педагогічної взаємодії суб'єктів (викладач, студенти) у дидактичній ситуації.

Наявність великої кількості дидактичних ситуацій у навчальному процесі викликає необхідність у виділенні їх більш або менш постійних типів, тобто їх класифікації. Аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої різним дидактичним ситуаціям, які наявні в навчальному процесі, показав, що не існує загальноприйнятої класифікації таких ситуацій.

Можна визначити певний набір ознак, за якими в педагогіці визначають різні типи цих ситуацій, серед яких можна вказати такі: за ступенем проєктивності (навмисно створені, природні, стихійні, спроектовані); за ступенем оригінальності (стандартні, нестандартні, оригінальні); за ступенем керованості (жорстко задані, некеровані, керовані, тобто ті, в яких можна свідомо змінювати системоутворювальний компонент: ідею, дію тощо); за складом учасників (студент-студент, студент-викладач тощо); за закладеними суперечностями (конфліктні, безконфліктні, критичні); за характером (дисциплінарні, міждисциплінарні, загальнонаукові); за змістом (гуманітарні, природничо-наукові, політехнічні, виробничо-технічні); за відомістю підходу до розв'язання її дидактичного завдання (звичайні, проблемні); за формою відносин на навчальному занятті (ділові, офіційні, неофіційні, формальні, неформальні); за характером пізнавальної діяльності тих, хто навчається (репродуктивні, продуктивні, творчі) [1; 2; 5].

Незважаючи на таку велику кількість класифікацій дидактичних ситуацій, треба відзначити, що жодна з них не задовольняє практичних потреб ви-



кладача в процесі його проектувальної діяльності, під час якої він стикається з проблемою переходу від задуму до його практичної реалізації та оцінки її результатів. У зв'язку із цим слід звернути увагу на два головні моменти.

По-перше, актуальною проблемою викладацької практики є суперечність між обмеженістю часу, який відводиться на освітній процес, та різке підвищення обсягу загальнокультурної та професійної (спеціалізованої) інформації, яка необхідна випускнику для ефективного застосування власних здібностей та компетентної творчої діяльності в обраній сфері суспільних відносин. Разом з цим навчальний процес у ВНЗ характеризується зміщенням центру тяжіння в навчанні з викладання до самостійного пізнання студентами, відбувається зміна позиції викладача-інформатора на позицію організатора, координатора навчального процесу, що значно ускладнює процес його підготовки до професійної діяльності. Тому сучасний викладач мусить постійно визначати актуальні для конкретних умов та обставин завдання навчання й розвитку, обирати дидактичні засоби та технології навчання відповідно до поставлених цілей, завдань і змісту навчальної дисципліни, створювати умови для їх реалізації з урахуванням вимог варіативності, індивідуалізації, диференціації тощо, здійснювати прогнозування результатів навчання, проектувати дидактичні ситуації, вистроювати їх у тій послідовності, яка приведе до бажаних результатів.

По-друге, компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців вимагає, щоб освітній процес ґрунтувався на поєднанні глибокого засвоєння основ теоретичних знань з формуванням практичних умінь та навичок студентів свідомо й творчо використовувати ці знання в майбутній професійній діяльності, тобто засвоєння знань перетворюється на необхідну складову у формуванні творчої активності особистості. Водночас з точки зору діяльнісного підходу знання (які формуються мисленням) не можна протиставляти вмінням (які формуються в діяльності), їх слід розглядати як єдине ціле. Знання не можуть бути засвоєними або збереженими поза діями того, хто навчається. Знання – це усвідомлена мисленням особистості інформація, необхідна для діяльності, а якість засвоєння знань визначається різноманітністю та характером видів діяльності, у яких можуть функціонувати знання [7]. Отже, перед сучасним викладачем стоїть завдання не передавати знання та формувати вміння, а сформувані такі види діяльності студента, які включають у себе задану систему знань та забезпечують їх використання в заздалегідь передбачених межах. При цьому логіко-дидактичний підхід, який лежить в основі сучасних освітніх теорій, вимагає, щоб навчальний процес був побудований з урахуванням психолого-педагогічного циклу засвоєння знань.

На наш погляд, саме освітній та розвивальний потенціал цілеспрямовано сконструйованих дидактичних ситуацій здатний одночасно задовольнити вимоги сучасної освіти та потреби викладача, коли важливим стає не тільки організація засвоєння нових знань студентами, а й ефективність способів організації та управління цим процесом, які сприяють розвитку пізнавальних сил і творчого потенціалу майбутніх фахівців. Знання видів і основних характеристик дидактичних ситуацій дають викладачу змогу моделювати найбільш раціональні види та способи організації пізнавальної діяльності студентів, здій-

снювати управління нею та адекватно оцінювати результати власної педагогічної діяльності з погляду досягнення поставлених цілей навчання та розвитку.

Враховуючи вищевикладене, ми виокремили такі дидактичні ситуації залежно від етапів засвоєння навчального змісту, наведених у [8].

Мотиваційно-цільова дидактична ситуація, з одного боку, представлена стимулювально-мотиваційним компонентом діяльності викладача, а з іншого – відповідає такому етапу засвоєння знань, як підготовка студентів до участі в процесі навчання; формування активного позитивного ставлення до майбутньої пізнавальної діяльності; створення мотиваційного тла; опора на попередні знання і досвід; зосередження уваги студентів на об'єкті пізнання тощо.

До головних цілей мотиваційно-цільової дидактичної ситуації можна віднести такі: 1) активізувати навчальну діяльність студентів, сприяти формуванню початкового бажання освоїти навчальний матеріал, викликати інтерес до процесу навчання; 2) забезпечити оптимальне педагогічне спілкування в системі наступних дидактичних ситуацій, сприяти формуванню стійкого інтересу до навчальної діяльності та підтримувати цей інтерес на всіх етапах навчання.

Метою дидактичної ситуації сприймання знань є організація первинного ознайомлення студентів із навчальним матеріалом, організація його розуміння та запам'ятовування. Саме в таких дидактичних ситуаціях формується перше враження студента від навчальної інформації, яке надовго залишиться в його свідомості, стаючи невід'ємною ланкою засвоєння знань, рушійною силою цього процесу. Перцептивні дії та рухи, які здійснює студент під час сприймання навчального матеріалу, сприяють виникненню в нього образу досліджуваної структурної одиниці навчального матеріалу, тобто уявлення. Уявлення зберігаються й відтворюються у свідомості без безпосереднього впливу самих предметів і явищ на органи почуттів.

Наступним етапом засвоєння знань, умінь та навичок є етап більш глибокого осмислення, усвідомлення та розуміння матеріалу, який вимагає від викладача організації операційно-пізнавальних дидактичних ситуацій у навчальному процесі. Загальними цілями операційно-пізнавальних дидактичних ситуацій можуть виступати такі: 1) формування в студентів розуміння сутності та призначення основних елементів навчального матеріалу за допомогою первинного аналізу на основі наявних уявлень; 2) використання студентами існуючих уявлень про закономірності явищ, процесів та зв'язків між ними на основі сприйняття, пам'яті; 3) формування в студентів розуміння властивостей, способів, окремих дій; 4) пошук способів дій. Осмислення, усвідомлення та розуміння студентами навчальної інформації у процесі формування знань вимагає організації активного залучення студентів до процесу пізнання, використання ними різних інструментів пізнання, спрямування їх до інтенсивного мислення про предмет вивчення, генерування ідей, продукування своїх власних уявлень про нього. З цією метою викладач організовує дидактичні ситуації, змістовним ядром яких є безпосередньо практичні дії, ознайомлення, спостереження, значеннєве групування досліджуваного матеріалу, виділення значеннєвих опорних сигналів, складання плану тощо й побудова на їхній основі уявлень, що репродукуються.

Для наступного типу дидактичних ситуацій – предметно-практичних ситуацій – характерне включення навчального матеріалу в активну практичну діяльність студентів з метою закріплення, повторення, систематизації, узагальнення, доповнення та поглиблення засвоєних знань. В цих ситуаціях студенти зустрічаються з уже відомими подіями, явищами та науковими фактами, а тому постає проблема використання таких методичних прийомів і засобів, які б допомогли не тільки відтворити знання, а й систематизувати, узагальнити, доповнити та поглибити їх. Відповідно, основною вимогою до предметно-практичних дидактичних ситуацій є організація викладачем таких варіативних умов, завдань, ситуацій, у яких увага студентів зосереджено на найбільш складній для засвоєння частині матеріалу, що активізує їхню самостійну пошукову діяльність.

Набуті знання, уміння та навички студенти застосовують у практико орієнтованих дидактичних ситуаціях. Загальною метою таких дидактичних ситуацій є формування практичних умінь – навчальних (уміння розв'язувати певні завдання, необхідні в наступній навчальній діяльності) та професійних (уміння виконувати певні дії, операції, необхідні в майбутній професійній діяльності). Серед цих ситуацій можна виділити алгоритмічно-дійові та творчо-професійні, що значно відрізняються своїми цілями.

Алгоритмічно-дійові дидактичні ситуації передбачають відпрацювання навчальних дій, вимагають здійснення діяльності виконавчого характеру відповідно до заданого алгоритму, що характеризується однозначним набором заздалегідь відібраних дій і операцій. У таких ситуаціях студент набуває можливості безпосереднього індивідуального відпрацювання вмінь та навичок, які ґрунтуються на засвоєній одиниці змісту навчання.

Найскладнішим з погляду планування, організації та проведення є застосування вже наявних знань у творчо-професійних дидактичних ситуаціях. Це зумовлено, насамперед, складністю та комплексністю їх цілей, які зумовлені завданнями професійної підготовки майбутніх фахівців, пов'язаними із розвитком у студентів системи ціннісних орієнтацій на творчу самореалізацію та саморозвиток майбутньої професійної діяльності. Такий тип ситуацій вимагає від студентів залучення інтегрованих знань, умінь та навичок, що притаманні різним галузям науки, техніки, технологій, і вмілого використання відповідних методів, підходів і засобів, особливо коли мова йде про розв'язання реальних наукових та професійних завдань.

Контрольно-оцінні дидактичні ситуації створюються з метою забезпечення навчального процесу надійним зворотним зв'язком, який реалізується через навчальну, творчу та практичну діяльність студентів. Цей тип ситуацій має деякі розбіжності, пов'язані із місцем, яке посідає кожна ситуація в навчальному процесі, відповідно до чого є сенс розглядати також дидактичні ситуації діагностичні, поточного контролю, періодичного контролю та підсумкового контролю. Кожна із цих ситуацій має свої відмінності, оскільки вони переслідують різні дидактичні цілі.

Враховуючи вищевказане, необхідно зазначити, що виділення різних видів дидактичних ситуацій не означає, що кожен реалізований у практиці дидактичний ситуацію можна однозначно поставити у відповідність тільки до єди-

ного певного типу в їх класифікації. Це зумовлено багатогранністю та множинністю цілей, які ставить перед собою викладач, системним і суб'єктивним характером його діяльності та багатьма іншими факторами, які не можна врахувати в теоретичній моделі ситуації. У навчальному процесі кожна дидактична ситуація може одночасно відповідати різним етапам засвоєння знань, умінь та навичок студентами. Так, наприклад, дидактична ситуація сприйняття знань може сприяти досягненню мети мотиваційно-цільової дидактичної ситуації, якщо викладач буде звертатися до особистості студента, створюватиме проблемні ситуації тощо, тобто використає прийоми, які сприятимуть формуванню внутрішньої мотивації студентів: (одержання задоволення від роботи, інтерес, позитивне емоційне збудження), нададуть студентам можливість виявляти в навчанні розумову самостійність і ініціативність, підвищать самоповагу особистості студента. З іншого боку, якщо в цій ситуації студент не ознайомиться студентів з основним матеріалом, не зробить первинного логічного аналізу термінів, понять, фактів тощо, то не буде досягнуто основної дидактичної мети цієї ситуації як ситуації сприймання знань.

Проте, не можна забувати, що дидактичні ситуації, на відміну від усіх інших ситуацій освітнього процесу, є продуктами свідомої, цілеспрямованої, науково обґрунтованої діяльності, а взаємодія її суб'єктів складається не природним чином, а організована спеціально під керівництвом викладача. Досягнення мети дидактичної ситуації завжди вимагає від викладача прийняття професійно правильного рішення, пов'язаного із розробкою певної стратегії його педагогічної діяльності, тому становить найважливішу ознаку його професійної майстерності. Саме тому Ю.А. Тукачев називає її одиницею аналізу професійного досвіду педагога.

**Висновки.** У статті на основі аналізу означень різних ситуацій, наявних у навчально-виховному процесі, нами висвітлено сутність та основні підходи (структурно-функціональний і динамічний) до розуміння явища дидактичної ситуації. Обґрунтовано актуальність класифікації дидактичних ситуацій, виокремлено та розглянуто ситуації, основою для виділення яких є етапи засвоєння знань студентами (мотиваційно-цільові, сприймання знань, операційно-пізнавальні, предметно-практичні, практико орієнтовані, контрольні-оцінні дидактичні ситуації).

Подальші дослідження дидактичних ситуацій спрямовані на більш детальну розробку їх моделей та на визначення їх особливостей у комп'ютерно орієнтованому навчальному процесі.

#### **Література**

1. Астадурьян А.П. Интеграция учебных ситуаций в процессе обучения : дис... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / А.П. Астадурьян. – Краснодар, 2005. – 194 с.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Дет. кн., 1996. – 344 с.
3. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н.М. Борытко ; науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.
4. Гусак О.Г. Сутність і структура педагогічної ситуації. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / О.Г. Гусак ; редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2007. – Вип. 42. – 412 с.

5. Олєфіренко Н.В. Особливості проектування дидактичних ситуацій у навчанні молодших школярів за допомогою комп'ютера / Н.В. Олєфіренко, В.М. Андрієвська // Вісник луганського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. – 2005. – № 4 (84) квітень. – С. 162–166.

6. Сердюк О. Особистісно орієнтоване навчання. Вища школа. Концептуальна модель / О. Сердюк // Освіта. – 2003. – 26 березня–2 квітня.

7. Стародубцев В.А. Проектирование и реализация комплексов мультимедийных дидактических средств в педагогическом процессе вуза : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В.А. Стародубцев. – Томск, 2004. – 376 с.

8. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – 2-е вид., випр. і доп. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.

9. Тукачев Ю.А. Ситуации педагогической деятельности как единицы анализа профессионального опыта педагога / Ю.А. Тукачев // Личностно-ориентированное профессиональное образование : материалы IV Всероссийской науч.-практ. конф. (26–27 октября 2004 г., г. Екатеринбург). – Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2004. – Ч. II. – С. 109–112.

КОРОЛЬ Л.Л.

## **НАВЧАЛЬНА КРАЄЗНАВЧА ЕКСКУРСІЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ В ГРУПАХ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ**

Інтенсивне впровадження компетентнісного підходу у викладання дисципліни “Іноземна мова” у вищій школі актуалізує проблему практичного застосування студентами знань, умінь, навичок, способів комунікативної діяльності в розмаїтті ситуацій спілкування. Однак чимало академічних груп немовних спеціальностей педагогічних ВНЗ досі зорієнтовано на традиційні види роботи: читання й переклад текстів, виконання граматичних вправ, складання термінологічних словників тощо. Завдання комунікативного типу, особливо якщо такі не досить переконливо апелюють до суб'єктивного досвіду студентів-нефілологів, сприймаються ними як надмірно складні, небажані. Зважаючи на те, що умоглядне розуміння професійної вагомості системи іншомовних компетенцій далеко не завжди спонукає студентів немовних спеціальностей до активного творчого спілкування, організація їхньої навчальної діяльності у вищій покликана першочергово забезпечити вмотивований комунікативний контакт суб'єктів цього процесу.

З-поміж засобів розв'язання поставленого завдання особливе місце посідає навчальна краєзнавча екскурсія, котра, реалізуючись у полідисциплінарному форматі, гармонізує аудиторну, індивідуальну й самостійну роботу студентів.

Аналіз наукових джерел свідчить про сталий інтерес вітчизняних і зарубіжних дослідників до екскурсії як дидактичної реалії: сутність та особливості екскурсійного методу пізнання розкрили В. Адо, Г. Ващенко, М. Гецевич, І. Греве, М. Гейнике, Т. Дьорова, М. Олексієнко, О. Костюкова, Б. Райков, В. Федорченко й інші; аспекти психолого-педагогічної цінності екскурсій і методику їх організації розглянуто в працях Т. Байбари, Н. Гецевича, З. Горбильова, А. Гуляєва, Н. Єгорової, Б. Ємельянова, К. Кулаєва, К. Маслюкова, Н. Савіної, Ю. Соколовського, Б. Столярова, Л. Шляхтіної, С. Фокіна, І. Чагайди й

інших; технологіям організації краєзнавчої роботи у навчальному процесі загальноосвітньої та вищої школи присвятили свої дослідження П. Крачило, П. Матвієнко, В. Обозний, С. Танан, Н. Чабан, Б. Чернов та інші.

Проте наявні фундаментальні наукові праці й публікації в педагогічній періодиці наразі не вичерпують усіх нюансів застосування екскурсійного методу у вищій педагогічній освіті в цілому та на заняттях з іноземної мови зокрема.

**Мета статті** – висвітлити теоретико-методичні аспекти навчальної краєзнавчої екскурсії у формуванні іншомовної комунікативної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей.

Означена роль постає самоочевидною в руслі новочасних ідей лігво дидактики (М. Баришніков, Р. Гальськова, С. Шах-Назарова й інші), згідно з якими на сучасному етапі поняття “навчання іноземної мови” поступається місцем поняттю “навчання іноземної мови і культури”, а ефективність міжкультурного діалогу залежить від спрямованості його суб’єктів на взаємопорозуміння та від того, наскільки цікавими один одному здатні бути носії різних культур.

Як відомо, суб’єктивний інтерес до національної культури та до конкретної особистості – найнадійніший фундамент ефективної міжкультурної комунікації. Визнаючи, що тематичною опорою міжкультурного діалогу з однаковою ймовірністю може бути як певний об’єкт світової чи національної культурної спадщини, так і локальна культурна пам’ятка, вважаємо краєзнавчу тематику потужним джерелом умотивованої іншомовної комунікації, “засобом реалізації принципів етнолінгводидактики” (Н. Баришніков) в академічному процесі вищої школи.

Краєзнавча компетентність постає необхідним складником успішного міжкультурного діалогу ще й тому, що перший негативний досвід комунікації, спричинений як мовною безграмотністю учасника міжкультурного спілкування, так і краєзнавчою (наприклад, історичною, фактологічною) необізнаністю, негативно впливає не лише на ставлення до особи, а й призвести до спотворення уявлень про іншокультурне середовище.

Отже, інтенсифікація міжнародних контактів у всіх царинах життя спонукає до переосмислення ролі краєзнавчої підготовки майбутніх фахівців як знавців і репрезентантів локальної культури в процесі іншомовної комунікації.

Основоположним складником соціокультурної компетенції студентів немовних педагогічних спеціальностей є, на наш погляд, уміння презентувати іноземною мовою інформацію про історію, традиції, звичаї свого регіону, грамотно й детально розповісти носієві іншої культури про визначні місця свого рідного міста тощо, іншими словами, здатність бути неофіційним екскурсоводом для іноземного співрозмовника. В такому контексті краєзнавча екскурсія, що проводиться іноземною мовою, сприяє усвідомленню студентом шляхів і можливостей застосування екскурсійного методу в майбутній фаховій діяльності.

Варто акцентувати увагу й на тому, що поєднання зарубіжної й регіональної країнознавчої тематики в змісті дисципліни “Іноземна мова” на нефілологічних факультетах педагогічних університетів (зокрема, при вивченні тем “Our University”, “Outstanding People of Our University”, “My Native Town” тощо) забезпечує діалогічність іншомовного й національного вимірів у живо-

му навчальному процесі. З огляду на це навчальну краєзнавчу екскурсію іноземною мовою можна вважати унікальним знаряддям діалогу культур.

За визначенням Т. Ішекової, екскурсія (від лат. *excursio* – поїздка) – це методично продуманий показ визначних місць, пам'ятників історії та культури, в основі якого лежить аналіз об'єктів, розташованих перед екскурсантами, а також подій, із ними пов'язаних [2, с. 3].

Обґрунтовуючи непересічну навчальну цінність екскурсійного методу, В. Ємельянов розглядає його як сукупність способів і прийомів повідомлення знань на основі унаочнення, оптимального поєднання показу й розповіді, взаємодії екскурсовода, екскурсійного об'єкта, екскурсантів, спланованого перебування екскурсантів чітко окресленим маршрутом з метою вивчення об'єкта в місці його природного розташування. Учений наголошує на комплексному характері екскурсійного методу, що виражається в пізнанні екскурсійного об'єкта за участю всіх органів чуття людини [1, с. 21].

Спираючись на цитовані положення, констатуємо: особливістю навчальної краєзнавчої екскурсії, що проводиться іноземною мовою, є максимальне задіяння не лише органів чуття, а й механізмів емоційно насиченого повідомлення інформації про досить відомий екскурсантам елемент довкілля. Відтак, мова йде про синтез міждисциплінарних знань і способів діяльності, адже зміст і пізнавальна цінність навчальної краєзнавчої екскурсії залежать від таких чинників, як ретельність опрацювання й систематизації студентами історико-краєзнавчих джерел (у тому числі архівних), досконалого перекладу підбраного іншомовного матеріалу, володіння основами ораторської майстерності, техніками впливу на аудиторію тощо.

Не зайве відзначити, що в умовах педагогічного університету доцільно вести мову про два параметри академічної ефективності навчальної екскурсії: мовний і професіоналізувальний. Якщо перший уособлює вдосконалення суто предметних знань, активізацію формування іншомовної комунікативної компетенції, то другий – значущість заходу з позицій майстерності майбутньої професійної діяльності.

Погоджуючись із тезою, що якісна екскурсія – це результат двох взаємопов'язаних і взаємозумовлених мегапроцесів – підготовки й проведення [3, с. 738], визнаємо першорядність чіткого технологічного алгоритму навчальної краєзнавчої екскурсії, який дасть змогу визначити кількість етапів, окреслити когнітивне та діяльнісне наповнення навчально-екскурсійного процесу на кожному з них.

Автори сучасних навчальних посібників з екскурсознавства (Т. Маслокова (2003); Т. Кайманова (2004); Н. Савіна, З. Горбильова (2004); І. Чагайда, С. Грибакова (2004); Т. Ішекова (2005); Н. Єгорова, Є. Погоніна (2005); Н. Хуусконен, Т. Глушанок (2006); Б. Ємельянов (2007) та інші) пропонують різну кількість етапів підготовки екскурсії. Так, за Т. Ішековою, структурно екскурсія має поділятися на такі етапи: визначення мети й завдань; вибір теми; пошук літературних та інших джерел, складання бібліографії; вивчення джерел інформації; ознайомлення з тематичними експозиціями, фондами музеїв; відбір та вивчення екскурсійних об'єктів; складання екскурсійного маршруту; підготовка тексту екскурсії; окреслення методичних прийомів проведення екскурсії [2, с. 8–9].

Наведемо й дещо розлогішу типологію етапів, як-от: визначення мети й завдань екскурсії; вибір теми; пошук літератури, укладання списку бібліографічних джерел; визначення інших джерел екскурсійного матеріалу; відбір і вивчення екскурсійних об'єктів; складання маршруту екскурсії; об'їздження (обхід) маршруту; підготовка контрольного тексту екскурсії; комплектування "портфеля екскурсовода"; визначення методичних прийомів проведення екскурсії; визначення техніки проведення екскурсії; створення методичної розробки; створення індивідуальних текстів; затвердження екскурсії [1, с. 65].

Узагальнивши позиції вчених, ми дійшли висновку, що технологічний алгоритм навчальної краєзнавчої екскурсії окреслюють такі етапи:

I. Визначення теми та планування.

II. Пошук, аналіз, структурування, переклад інформації.

III. Створення продукту навчально-екскурсійної діяльності – розроблення тексту та композиції навчальної краєзнавчої екскурсії.

Презентація навчально-екскурсійної діяльності наживо, тобто в реальному часі й просторі, або дистанційно (шляхом створення й демонстрування коментованих слайд-шоу).

Підбиття підсумків. Укомплектування портфолію навчально-краєзнавчої екскурсії (течка з текстовими матеріалами іноземною мовою, екскурсійними картками об'єктів, ілюстраціями, світлинами, відгуками учасників тощо).

Зрозуміло, що вибір теми навчальної екскурсії має стати визначальним фактором умотивованої навчальної діяльності, тому цей етап доцільно розпочати з колективного обговорення й ухвалення програми дій, розподілу доручень тощо. Першорядне завдання етапу – визначення всіх сегментів майбутньої екскурсії, на основі яких формулюються творчі завдання для студентів-екскурсоводів, авторів, редакторів і перекладачів тексту, окреслюються методи пошуку й аналітичного опрацювання іншомовної інформації.

Роботу з джерелами (пошук і структурування інформації, переклад текстів, статистичних відомостей, аналіз достовірності фактів, ілюстративних матеріалів) та створення розповіді як продукту навчально-екскурсійної діяльності доцільно здійснювати на засадах самостійності студентів. Роль викладача на цьому етапі варто звести до консультування й, за необхідності, редагування розроблених студентами текстів. Важливою сферою докладання зусиль є індивідуальна робота з групою "екскурсоводів", фонетичне опрацювання ними розробленого тексту, налаштування на подолання психологічних бар'єрів тощо. Крім того, матеріал майбутньої екскурсійної розповіді потрібно узгодити з рівнем підготовленості групи до сприймання іншомовного тексту та рівнем оволодіння тематичною лексикою.

Коли всі завдання першого етапу розв'язано, настає час реалізації екскурсійного проекту. Слід враховувати не лише значущість процедури проведення навчальної екскурсії, а і її хронометражу, щоб не допустити порушення розпису навчального процесу (особливо якщо захід відбувається поза територією вишу). Якщо ж навчальна екскурсія проходить в аудиторії, обов'язковою умовою її успіху є бездоганний технічний супровід, адже будь-які проблеми з обладнанням здатні нівелювати кількатижневу підготовку. Дистанційна, або "заочна", навчальна екскурсія іноземною мовою може актуалізуватись у строка-



тому розмаїтті форм (міні-доповіді, коментований перегляд навчального відеофільму, вікторина, виставка, слайд-шоу, міні-спектакль тощо), які в суголоссі демонструють результати попереднього дослідницького пошуку групи.

Незалежно від способу та форми проведення, результатом екскурсійної діяльності на занятті з іноземної мови є автентичний іншомовний продукт, презентований усно й наочно. Слід відзначити, що його якість і цінність для учасників визначатимуть ставлення групи до майбутніх навчальних екскурсій іноземною мовою.

На підсумковому етапі оцінюють результати, враховуючи креативність, винахідливість, нестандартність презентування матеріалу аудиторії тощо. В ході такого оцінювання неправильно, на наш погляд, керуватися виключно параметром грамотності. Помилки й невправності, якщо такі не спотворюють змісту презентованої студентом інформації, краще проаналізувати окремо, враховуючи те, що використання іноземної мови в незвичній ситуації (наприклад, перед пам'ятником чи на вулиці міста) може слугувати причиною психологічного дискомфорту.

Досвід підтверджує, що вдала навчальна краєзнавча екскурсія іноземною мовою є мотивувальним поштовхом для низки пов'язаних з нею форм аудиторної (обговорення, інтерв'ю, дискусія, педагогічна майстерня тощо) та позааудиторної роботи (твір-опис, есе, виготовлення стіннівки тощо).

Узагальнюючи, визначимо переваги застосування пропонованої форми організації заняття з іноземної мови в групах нефілологічних факультетів педагогічного університету, як-от:

- діяльнісний формат застосування міждисплінарних знань, умінь і навичок;
- створення умов для активного полікультурного розвитку особистості майбутнього вчителя;
- залучення студентів до національно-культурних традицій регіону як важливого об'єкта іншомовної комунікації;
- формування ключових мовленнєвих компетенцій у процесі емоційно-насиченої іншомовної навчально-пізнавальної діяльності краєзнавчого спрямування;
- удосконалення навичок роботи з текстовими й електронними джерелами інформації, активізація самостійного мислення студентів, самостійного прийняття рішень;
- комплексне використання фахових і психолого-педагогічних компетенцій у процесі створення тексту екскурсійної розповіді та в ході його публічної презентації;
- набуття індивідуального методичного досвіду й усвідомлення перспектив застосування навчальної екскурсії в майбутній професійній діяльності та в ситуаціях спілкування з носіями інших культур.

**Висновки.** Отже, навчальна краєзнавча екскурсія з іноземної мови як наочний процес пізнання студентами нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ доквілля є важливою формою зв'язку навчального матеріалу з життям, що комплексно сприяє формуванню комунікативної компетенції, збагачуючи когнітивний арсенал особистості цікавими фактами про рідний край, активізуючи

процеси становлення й розвитку індивідуальної психолого-педагогічної готовності майбутніх педагогів до застосування екскурсійного методу.

Керуючись сучасними рекомендаціями щодо вдосконалення викладання іноземних мов у вищій школі, відзначимо потенційні можливості підготовки й проведення навчальних краєзнавчих екскурсій в організації самостійної роботи студентів з іноземної мови, що може стати напрямом подальшого наукового пошуку в контексті досліджуваної теми.

#### **Література**

1. Емельянов Б.В. Экскурсоведение / Б.В. Емельянов. – М. : Советский спорт, 2007. – 216 с.
2. Ишекова Т.В. Экскурсионное дело : учеб. пособ. / Т.В. Ишекова. – Саратов : Научная книга, 2006. – 40 с.
3. Atyco H.C. The Excursion as a Teaching Technique / Henry C Atyco // Teachers College Record. – 1939. – № 8. – Vol. 40. – P. 737–739.

КРАСЬКО Е.С.

### **RESEARCHING THE PROBLEMS OF NATIONAL MINORITIES IN THE PROCESS OF UNIVERSITY STUDY**

The object of the research is national minorities. The subject-problems of national minorities.

The purpose of the work is to reveal a problem of national minorities in our country, to consider theoretic and methodological approaches, to analyze a situation in a modern society.

It's common knowledge that despite the great numbers of convections and declarations accepted by Ukraine, people with equal rights quite often don't have equal opportunities to use them because of various subjective and objective factors. The duty of a civilized society and democratic state is to overcome negative influence of those factors (which do not depend on the will of a concrete citizen) on a person. Usually people who are suffering from these factors are attached to the persons with physical deviations, and also the persons from various minorities, including national. All of them have some difficulties with realization of the rights, because of living among the majority which does not feel these difficulties.

It is difficult for the persons who belong to national minorities to communicate with representatives of the majority because of the knowledge of their language, distinctions between customs, traditions and culture. In general all that creates difficulties in training and industrial activity. The majority of the population does not understand or does not wish to understand problems that representatives of national minorities face. Legal and actual restrictions of the rights of the persons who belong to national minorities break a principle of equality and provoke the conflicts, causing certain damage to the society.

Today the problem of national minorities in our country is not just a topical problem, but it demands attention from the government and researchers in different spheres. Intolerance and hostility to something or to someone unfamiliar, unusual can be the reason of national or social division.

But more important is intolerance shown in mass-media. Today we can observe it in our country too.

The Ukrainian nation is considered to be very hospitable, but cases when certain social groups in Ukraine take part in violence being based on xenophobia are recently more often fixed. But the violence can be expressed not only in the physical form, and it is not the problem only of national minorities.

The modern democratic society starts with a principle that everyone should have equal rights and possibilities irrespective of a nationality, relations to religion and its confession, physical state, belief, political views and ideology, an access to public associations and so on.

According to statistics, ethnic communities in Ukraine are divided into a number of cohort groups. Russian people are about 22% of the total population of Ukraine.

The Jews, Belarus, Moldovans, Crimean Tatars, Bulgarians, Poles, Hungarians, Romanians are about 4% of the total population of the state. The Greeks, the Kazan Tatars, Armenians, and Germans are about 0.6%. Gipsy, Gagauz and Georgians are approximately 0.2%.

Essential components of ordinary consciousness are stable representations of other ethnic groups. These stereotypes are often made up of those characteristics that this ethnic group feels unworthy, and contrasts their notions of honor, morality. That in relation to its own people is called a sound economy, for others may be cited as stinginess. The fact that the “host” is defined as a persistent, grit, in the case of “strangers” could be called stubbornness.

Xenophobia (from the Greek word “strange” and “fear”) is the hatred, intolerance or dislike of anyone or anything strange, unfamiliar, unusual. Perception of anything that is not clear, strange, incomprehensible, and therefore dangerous and hostile.

Sociopsychologists believe that xenophobia is a triad – the anger, disgust, contempt. These emotions are simple behavioral complex, in general, due to personal and collective levels of anxiety and aggression.

Xenophobic sentiments are always personalized. Their object appears in the form of a individual or a group of persons who are given very specific and very negative (often fantastic) features.

By definition, nationalism is primarily focused on the transformation of public consciousness. Thus, for example, starting from the time of the referendum on the country independence, the Ukrainian sociologists conduct surveys of the population. They ask: what language do you think, communicate with the family, colleagues and partners, books of what authors (Russian or Ukrainian) prefer, etc.

According to the majority of the polls, two-thirds of Ukrainians belong to the category “Russian.” Russian-speaking respondents inevitably begin to apply to themselves the role of “social outcasts”, which raises the public consciousness in the complex of inferiority, and, following this, social apathy. Apathy, and social excitability associated with it make legitimate conflict of public life in Ukraine.

The reasons of many modern disagreements and conflicts originate from the past; rousing of new has no any logic base. Ukraine always was the common house for great number of ethnoses, representing a mix of various cultures, customs. The wrong national policy allocating one nation and belittling others, compulsorily dividing and uniting the various people, has led to sharply risen problem of distinctions. The modern government only aggravates social tension. For any ethnos the desire of allocating, individualizing, and remaining the only nation on the certain

territory is typical. And considering interstate level of the dialogue, it is necessary to watch over the oppression of foreign citizens.

It is difficult for the persons who belong to national minorities to communicate with representatives of the majority because of bad knowledge of their language, distinctions between customs, traditions and culture. In general all that creates difficulties in training and industrial activity. The majority of the population does not understand or does not wish to understand problems that representatives of national minorities face. Legal and actual restrictions of the rights of the persons who belong to national minorities break a principle of equality and provoke the conflicts, causing damage to society.

I am sure that for understanding such phenomena as xenophobia, intolerance, racism, nationalism and other discriminating concepts, it is necessary to understand roots of a social stereotype and national consciousness more deeply.

Stereotype social – is rather steady and simplified image of social object (group, person, event, the phenomenon, etc.), developing in the conditions of deficiency of the information as a result of generalization of personal experience of the individual and quite often prejudiced representations accepted in a society.

Concepts “national character” and “stereotype” are almost identical terms in wide understanding as they are formed under the influence of a cultural and historical environment of this or that nation. The unique distinction of national character from stereotype is the patrimonial concept including a stereotype, as making a single whole.

In any society the behavior of each person is typified (in spite of the fact that in special cases it is individual), it submits to the norms, developed in the given society individually and diverse. The set of stereotypes is especially specific to each separately taken society.

At the fundamentals of xenophobia lies the socially-psychological mechanism of the creation of an imagined appearance of the enemy against feelings of fear and feebleness before the strange – everything that is unusual, not clear, invisible.

To prevent possibility of xenophobia moods and their growth is necessary to enter subjects of culture of modern nationalities, for example, at early stages of socialization at schools. In today’s conditions to supervise mass-media (the tool for political manipulations) more rigidly. And not to avoid concept “tolerance” which on a semantic saturation is much wider, rather than simple “the tolerant relation”. It is a peculiar ethical standard of the present, without which is hardly possible “healthy” and full-fledged formation of a society.

The nationalism makes destructive impact on the development of basic structural elements of national consciousness. It transforms public consciousness for the accurately purposeful results.

But what really depends on each person of our country is tolerant attitude to the other ethnoses and national minorities living in our country.

#### **Literature**

1. Кон И.С. Национальный характер – миф или реальность? / И.С. Кон // Иностранная литература. – 1968. – № 2.
2. Монтень М. Опыты / М. Монтень. – М. ; Л. – 1954. – Кн. 1.
3. Explanatory Report on the Framework Convention (1995).

4. Klineberg O. The Human Dimensions in International Relations / O. Klineberg. – New York, 1966.
5. Lambert W.E. Children's Views of Foreign Peoples. A Cross-National Study / W.E. Lambert, O. Wneberg. – N. Y., 1967.
6. Lippman W. Public Opinion / W. Lippman. – N. Y., 1950.
7. The Concept of Indigenous Peoples – Background Paper, подготовленную the Secretariat of the Permanent Forum on Indigenous Issues for Workshop on Data Collection and Dissagregation for Indigenous Peoples. – Нью-Йорк. – 2004. – Январь.
8. Sorokin P.A. The Essential Characteristics of the Russian Nation in the Twentieth Century / P.A. Sorokin // The Annals of the American Academy of Political and Social Science. – 1967. – Merch. – Vol. 370.
9. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://korrespondent.net/ukraine/events/478065>.
10. Вадим Колесниченко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.Fromua.com/nocomments/bd4e928062d9a.html>.
11. Мюллер В.К. Большой англо-русский словарь : в новой ред. / В.К. Мюллер. – 10-е изд. – М., 2008. – 832 с.
12. Николаева О.Е. Толковый англо-русский словарь основных терминов управленческого и финансового учета / О.Е. Николаева. – 2-е изд., испр. и доп. – 2009. – 120 с.

КРУЛЬ Г.Л.

## **ПРЕДПОСЫЛКИ И СОЗДАНИЕ ПЕРВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СЕМЬЕЙ РОМАНОВЫХ В КРЫМУ**

В связи с модернизацией системы образования и вступлением Украины в Болонский процесс, благотворительность на ниве просвещения обретает все большее значение: предоставляет возможность для организации и развития частных учебно-воспитательных заведений, укрепления методической и материальной базы, реализации творческого потенциала педагогов, расширения сферы педагогических услуг для детей с ограниченными физическими возможностями.

Роль Романовых в распространении по всей стране благотворительного движения неоспорима. Они внесли значимый вклад в историю развития благотворительно-просветительской деятельности в Крыму.

История становления и развития благотворительно-просветительской деятельности Романовых в Крыму во второй половине XIX – начале XX в. освещена в трудах исследователей истории Крыма С. Агаджанова, А. Андреева, М. Земляниченко, М. Калинина, А. Мальгина, А. Маркевича; в теоретических работах историков П. Власова, Н. Карамзина, В. Ключевского, С. Ольденбурга и др.; мемуарных произведениях В. Воейкова, А. Вырубовой (Танеевой), Ю. Данилова, Ю. Ден, М. Палеолога, Б. Савинкова, Н. Соколова и др.

История развития просвещения в указанный период в Украине и Крыму раскрыта в работах современных исследователей А. Аблятипова, Э. Бекировой, С. Вишневого, Т. Головань, О. Доника, А. Любара, А. Ососкова, М. Пашкова, Ф. Ступака, М. Стельмаховича, О. Сухомлинской, Л. Редькиной, С. Шуклиной и др.

*Цель статьи* – раскрыть предпосылки развития благотворительно-просветительской деятельности семьи Романовых в Крыму во второй половине XIX – начале XX в., создание первых образовательных учреждений.

Подъем экономического развития России, рост городов вынуждали правительство решать вопросы образования всех слоев населения. В этот период разработан ряд государственных документов, регулирующих открытие и функционирование благотворительных учебных заведений в регионах страны.

В начале XX в. в Крыму, по данным С. Агаджанова, значительно возрос уровень промышленного производства, здесь насчитывалось несколько сот промышленных предприятий, преимущественно небольших [1, с. 23]. Самыми крупными из них были мастерские Севастопольского военного порта и Керченский металлургический завод. Промышленный пролетариат в 1913–1914 гг. составлял 16–18 тысяч человек. В годы Первой мировой войны в Симферополе и Белогорске были открыты аэропланые заводы. Основой сельского хозяйства являлось производство зерна. Важное значение для Таврической губернии имело садоводство, виноградарство, табаководство. Крым также являлся исключительно многонациональным районом. Около половины его населения составляли русские и украинцы, около четверти населения – татары. Всего здесь проживали лица почти семидесяти национальностей. С повышением культурно-экономического развития Крыма появилась потребность в профессиональных кадрах.

Процесс становления и развития капиталистических отношений в Крыму вызвал рост обнищания населения, которому правительство уже было не в состоянии оказать помощь. Верховная власть меняла свою политику относительно филантропических объединений, стремясь вовлечь в содержание низших слоев населения общественные благотворительные общества. Во второй половине XIX в. заметно возросло количество благотворительных учреждений.

В связи с этим возник проект создания организации, которая бы координировала бы деятельность филантропических объединений и принимала меры по прекращению неэффективных форм помощи (представление милостыни, особенно деньгами попрошайкам). Но о воплощении в жизнь этого проекта в литературе и архивных документах информация отсутствует.

До конца XIX в. координационную функцию относительно благотворительных обществ выполняло Императорское Человеколюбивое общество. Планировалось создать с этой целью городские благотворительные советы по губерниям. Но реально городской благотворительный Совет был создан только в Москве в 1895 году, он действовал при городской управе под руководством городского председателя, которому подчинялись все остальные.

Все благотворительные заведения, невзирая на их общественный характер, находились в ведении и под надзором министерств и ведомств, таких как: Министерство внутренних дел, Ведомство православного вероисповедания, Министерство финансов, Министерство юстиции.

Специальным законодательным актом, общим для всех благотворительных организаций, было “Положение об общественной заботе” в Российской империи. Оно регулировало деятельность благотворительных заведений, созданных частными лицами. Право утверждения уставов благотворительных обществ предоставлялось Министерству внутренних дел (ст. 443 Устава).

Частные благотворительные организации, в отличие от государственных, “не позволялось открывать, пока они не будут иметь своих средств, необходимых для их содержания” (ст. 442 Устава) [5].

По данным О. Платонова, порядок образования благотворительных обществ и заведений был усовершенствован 16 июня 1897 г. Были разработаны уставы, такие как “Образцовый устав общества помощи бедным”, “Устав попечительского общества о домах трудолюбия” [4, с. 4]. После принятия настоящих нормативных актов порядок создания благотворительных организаций стал нормативным. Благотворительным заведениям и частным филантропическим обществам, по данному законодательству, предоставлялись некоторые льготы относительно платежей, пошлины, собраний и т. д.

В 90-х гг. XIX в. начался новый подъем активности населения по расширению сети благотворительных объединений, появились разные их направления: общества трудовой помощи, просветительской, пострадавшим в войне и т. д. Как отмечает в своей работе А. Линденмейер, в 1892 г. была создана правительственная комиссия, главная задача которой заключалась в пересмотре существующего законодательства по вопросам благотворительности. По результатам своей работы комиссия напечатала интересные материалы в журналах “Вестник благотворительности” и “Трудовая помощь” [2, с. 142].

В исследуемый период благотворительные ведомства разделялись на:

1. Ведомство заведений императрицы Марии, Императорское Человеколюбивое общество, Попечительство о домах трудолюбия и рабочих домах, Российское общество Красного Креста, которые предусматривали исключительно или преимущественно благотворительные цели.

2. Ведомство православного исповедания и военного духовенства, Министерство внутренних дел, Министерство народного образования, которые не имели специального назначения.

При этом количество заведений, о которых заботилась вторая группа ведомств, значительно превышала те, которые принадлежали к первой группе. Характерно, что от общего количества благотворительных заведений Таврической губернии частные составляли меньше одной трети.

По данным “Статистического ежегодника России”, частным заведениям принадлежало первенство во многих видах благотворительной деятельности: почти половина заведений для детей находилась в ведении частных лиц и благотворительных обществ (45%), большая часть благотворительных заведений для дешевого и бесплатного проживания, медицинской помощи также принадлежала частным лицам [6, с. 16].

Высший надзор за деятельностью частных благотворительных обществ и заведений в Таврической губернии был положен на Начальника главного управления в делах местного хозяйства (на основании ст. 444 и 445 Устава общественной заботы).

Таким образом, на основании изученных архивных документов можно сделать вывод, что общества были обязаны непосредственно или через губернаторов подавать Главному управлению подробные отчеты о своей деятельности, финансах, имуществе, лицах, которые получали помощь в этих заведениях. Такие отчеты следовало подавать не позже 1 июля каждого года и в соот-

ветствующем виде (по образцу). Такое подчинение имело свои недостатки: большинство благотворительных обществ и заведений не предоставляли своевременно Главному управлению своих годовых отчетов из-за территориальной отдаленности, а те отчеты, которые присылались, имели многообразные формы и не всегда содержали точную информацию о деятельности объединения.

В начале военных кампаний, в которых принимала участие Российская империя, общество обращалось к проблемам воинов и их семьям. Благотворительность приобретала еще более массовый характер. Возникла сеть благотворительных санаторно-образовательных учреждений, которые осуществляли благотворительную и просветительскую помощь солдатам и офицерам. Они находились под покровительством членов семьи Романовых. Право на получение помощи имели нижние чины, которые потеряли работоспособность в результате ранений или повреждений, связанных с военной службой, а также их семьи, вдовы и дети, которые остались сиротами.

По данным Е. Маркова, в 1909 г. началось строительство “Ялтинской санатории памяти в Бозе почившего Государя Императора Александра III”, в Ай-Даниле – “Ялтинский климатический санаторий для слабых и болезненных детей имени цесаревича Алексея Николаевича”, в Массандре – “санаторий для чинов Флота”, названной в честь Августейшей покровительницы Александры Федоровны, в 1914 г. в Массандре начали строить санаторий – для “офицерских и классовых чинов Военного ведомства”, последний санаторий в Массандре – “дом для выздоравливающих и переутомленных” – строили уже в годы войны [3, с. 18].

Одной из форм филантропической деятельности в этот период было устройство детей военных в бесплатные учебные заведения. Примером организации с такой формой работы можно назвать Императорское женское патриотическое общество, почетной главой которого была императрица Александра Федоровна.

Помощь потерпевшим во время военных действий оказывало также Общество повсеместной помощи потерпевшим на войне нижним чинам и их семьям, деятельность которого контролировал император Николай II. Все эти объединения создавало и финансировало государство, и это была централизованная помощь, на то время достаточно результативная.

Таким образом, в начале XX в. формирование централизованных филантропических объединений стало ответом на неотложные потребности общества. К созданию таких заведений активно подключалась общественность. Углублялась специализация открытых и действующих благотворительных заведений, возникали новые формы предоставления помощи.

Стоит отметить, что все благотворительные общества в своей деятельности обязательно придерживались следующих принципов: легальность и контроль со стороны местной администрации, функционирование в рамках специальных созданных для них законов, использование как моральных, так и экономических форм помощи, финансовая замкнутость, незаполитизированность, самокупаемость, демократичность.

В это время в Крыму создаются первые благотворительные общества под патронатом семьи Романовых, которые имели четкое распределение прав и обязанностей, их деятельность подчинялась существующему российскому законодательству и разделялась по виду предоставления помощи, отрасли и тер-



ритории деятельности. По виду предоставления помощи благотворительные общества разделялись на те, которые помогали всем нищим без исключения, и на те, которые оказывали помощь людям определенного состояния, пола, национальности, вероисповедания и по другим признакам. Эти общества помогали наименее защищенным слоям населения: пищей, деньгами, трудоустройством. Благотворительные общества работали в самых разнообразных отраслях – образования, медицины, науки, культурной и религиозной жизни.

Таким образом, необходимость открытия в Крыму образовательных учреждений была вызвана целой группой предпосылок:

- стремлением Российской империи с помощью образования освоить свои окраины, в первую очередь южные;
- потребностью государства в создании конкуренции частным лицам, в том числе и иностранцам, открывающим на юге Российской империи учреждения для женщин;
- высокой оплатой за обучение женщин за пределами города;
- низким уровнем образовательных услуг для женщин региона;
- получением образования женщинами в частных пансионах в России;
- недостаточным количеством женских учебных заведений в Крыму.

Благотворительно-просветительская деятельность Дома Романовых во второй половине XIX – в начале XX в. в Крыму развивалась в условиях реформы императора Александра II в области образования, создания законодательной базы, регулирующая общественную благотворительность.

**Выводы.** Таким образом, можно сделать вывод, что благотворительно-просветительская деятельность семьи Романовых во второй половине XIX – начале XX в. в Крыму представляла комплекс мероприятий, направленных на расширение сети учебных заведений различных типов и укрепление их учебно-методической базы, материальную поддержку медицинских заведений, социальных учреждений, домов культуры, библиотек, оказание содействия в ликвидации безграмотности, обеспечение поддержки учеников, студентов и учителей путем учреждения стипендий, предоставления им материальной и финансовой помощи.

### **Литература**

1. Агаджанов С.Г. Очерки по истории Крыма / С.Г. Агаджанов. – Симферополь : Крымиздат, 1969. – 278 с.
2. Линденмейер А. Добровольные благотворительные общества в эпоху больших реформ. Великие реформы в России (1856–1874) / А. Линденмейер ; [под ред. Л.Г. Захаровой]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 300 с.
3. Марков Е. Очерки Крыма. Картины крымской жизни, истории и природы / Е. Марков. – СПб ; М., 1902. – 218 с.
4. Платонов О.А. Русский труд / О.А. Платонов. – М., 1991. – 143 с.
5. Собрание узаконений Ведомства учреждений императрицы Марии. – СПб., 1908. – Т. V: Царствование государя императора Николая Второго. – Кн. 2. – 360 с.
6. Статистический ежегодник России. – М. : Пг., 1915, 1916. – Отд. V. – 144 с.

## РЕАЛІЗАЦІЯ МОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ Й ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Забезпечення освіти, що дала б змогу кожному громадянину вільно обирати професію, роботу, місце навчання та проживання в межах Європейського Союзу, є провідним завданням інтеграції в освіті. Довгострокова програма Ради освіти ЄС (1984 р.) визначила два пріоритетних напрями спільної діяльності країн ЄС: 1) спільне вирішення проблем вивчення іноземних мов; 2) впровадження в освіту нових інформаційних технологій. Шляхи реалізації цих завдань є предметом інтересу українських освітян, оскільки надають можливість корегувати їх розв'язання в Україні, наближаючи таким чином нашу державу до повноцінного функціонування в сучасній Європі.

Сучасні дослідники активно вивчають розвиток освітніх процесів за кордоном. Європейську багатомовність розглядають І. Бондаренко, О. Першукова, В. Симкін, Г. Степенко. Зокрема, вони досліджують деякі питання навчання іноземних мов відповідно до вимоги створення єдиної багатомовної багатонаціональної Європи з наголосом на соціокультурному компоненті змісту навчання іноземних мов. Є. Спіцина, І. Тараненко, С. Толмачової, О. Шерстюк пропонують типологію двомовного навчання, подають дані про структуру лінгвістичної освіти та розглядають сучасні підходи до викладання іноземних мов і досвід їх вивчення у школах країн Європи. Науковці переконані, що такі дослідження мають тривати, оскільки вони становлять важливе джерело позитивних трансформацій в освіті України.

**Мета статті** – розглянути тенденції реалізації мовної освіти (під час навчання іноземних мов) у Великій Британії та Україні.

В умовах інтеграції в освіті відбувається формування спільних ціннісних орієнтацій, змісту, методів, форм, засобів навчання. Аналіз показує, що подібність і відмінність у функціонуванні та розвитку національних освітніх систем, зокрема в навчанні іноземних мов, визначають такі чинники: історичні, політичні, економічні, соціальні фактори; особливості культурно-національних традицій, переконань та поглядів на місце рідної й іноземних мов в освіті; сучасні міжнародні педагогічні ідеї та процеси: глобалізація, інтернаціоналізація, інтеграція, фундаменталізація, універсалізація.

Наприкінці ХХ ст. формування ідеї створення європейського виміру в освіті зумовило зосередженні уваги на розвиткові співробітництва та спільності при збереженні різноманітності й національної самобутності на противагу традиційній ролі школи, що полягала в зміцненні національної своєрідності. Врахування таких базових положень видається більш імовірним, ніж пряме запозичення чи впровадження зарубіжного освітнього досвіду. У цьому аспекті лише спеціальні порівняльні дослідження можуть наблизити до науково обґрунтованих відповідей та рекомендацій, визначити шляхи реформування з метою дієвого вдосконалення в освіті.

Аналіз документів та педагогічних публікацій показує, що у Великій Британії розвиток навчання іноземних мов відбувається в кількох основних напрямках: пошук слухних, ефективних методів, форм, технологій і засобів навчання іноземних мов; визначення мети, завдання, характеру навчання іно-

земних мов на кожному освітньому рівні; обґрунтування необхідності раннього старту в навчанні іноземних мов, тобто введення навчальної дисципліни “Іноземна мова” до змісту навчання в початковій освіті, інтегрування навчання предмета в навчальний процес початкових шкіл; запровадження обов’язковості вивчення іноземної мови всіма школярами з подовженням терміну вивчення навчальної дисципліни; введення й розширення низки курсів іноземної мови в навчальних курсах на здобуття вищої освіти.

Порівняння напрямів розвитку навчання іноземних мов щодо організації, структури, змісту навчання іноземних мов в Україні багато в чому випереджає стан розв’язання проблеми у Великій Британії. Аналізуючи законодавчі акти, педагогічні та статистичні матеріали й дані безперечно слід відзначити більш позитивний стан і умови для вивчення дисципліни й досягнення ефективності навчання на різних освітніх ланках і безсумнівні досягнення нашої країни в цій сфері. Разом з тим проблема залишається відкритою й потребує подальших зусиль, адже ми не можемо стверджувати, що за умови досить давньої традиції обов’язковості вивчення іноземної мови й у шкільній, й у вищій освіті в Україні насправді можна говорити про сформованість багатомовної нації, підготовленість більшості громадян до спілкування в сучасному багатомовному та багатокультурному світі, що зумовлює важливість порівняльного дослідження.

Прямуювання освітніх систем до певної стандартизації супроводжується впливом історично зумовлених особливостей в освіті, які дещо ускладнюють безпосереднє порівняння. Так, наприклад, неоднакова тривалість навчання у шкільній освіті як на рівні початкової освіти, так і на рівні середньої освіти: у Великій Британії початкові школи шестирічні, тоді як в Україні початкова освіта чотирирічна; принципові відмінності простежуються в структурі та організації вищої освіти в Україні й Великій Британії тощо.

Національна програма “Освіта ХХІ століття” передбачає зростання значення іноземних мов на сучасному етапі розвитку країни: у загальному списку шкільних предметів “Іноземна мова” посідає друге місце після “Державної мови”, а в недалекому минулому це місце належало “Математиці”. Водночас кількість навчальних годин на цей предмет у загальноосвітніх школах залишається невеликою (2–3 години – у початковій школі, 5–6 – у спеціалізованих, 2–3 – у загальноосвітніх середніх школах) [2, с. 1].

У Великій Британії із Національною навчальною програмою іноземну мову визначено як базову дисципліну на рівні шкільної освіти. Її обов’язкове вивчення учні розпочинають в одинадцятирічному віці. Кількість годин, виділених для вивчення іноземних мов залежить від профілю навчання учнів: під час 7–9-го років навчання – 2,5 години на тиждень, під час 12–13-го років – 2,5–3,5 години на тиждень у класах з технічним чи природничим профілем та 3,5–4,5 години у гуманітарних класах [1, с. 32].

У Великій Британії стає дедалі менше учнів, які вивчають французьку мову, а в Україні постійно зростає кількість учнів, які вивчають англійську мову. З об’єктивних причин (поширення, роль у світі) англійська – найбільш популярна серед іноземних мов, які вивчають в Україні (16 іноземних мов).

Той фактор, що зумовлює пріоритетність англійської мови як іноземної для вивчення в Україні, серйозно ускладнює вибір іноземної мови для вивчен-

ня у шкільній освіті у Великій Британії. Для жодного учня не можна передбачити, яка саме іноземна мова буде потрібна йому в дорослому житті (для українських школярів така ймовірність значно вища). Саме тому у Великій Британії підходять до шкільного етапу навчання іноземної мови, до формування навчальної програми з предмета як до етапу “ремесництва” у вивченні мови (an apprenticeship in language learning), як основи, на якій може бути побудоване подальше вивчення іноземної мови у вищій і позашкільній освіті.

Взагалі, згідно з Національною навчальною програмою, у країні було визначено перелік іноземних мов для вивчення в школі. Частина з них становлять мови, які могли бути запропоновані для вивчення лише як друга іноземна мова (арабська, бенгалі, китайська, гуджараті, іврит (суч.), хінді, японська, панджабі, урду).

“Ремесництво” розпочинається на початковому рівні з введенням до “обізнаності у мові” (awareness of language), поступовим пристосуванням до сприйняття іноземної мови (education of the ear) й ознайомлення молодших школярів зі “світом пригод” вивчення іноземної мови. На рівні середньої освіти “обізнаність у мові” стає елементом, який допомагає інтегруванню в навчання знань з різних складових змісту освіти (across curriculum).

В учнів шостих класів, студентів коледжів і університетів починають формуватись зрілі інтереси і потреби. Саме на цьому етапі, на думку британських спеціалістів, слід запроваджувати широкий вибір іноземних мов, запропонованих для вивчення за допомогою методик і можливостей інтенсивного навчання мови.

У Великій Британії на шкільному рівні освіти в комплексі цілей навчання в мовній освіті пріоритетності певною мірою набула розвивальна мета, яка передбачає розвиток в учнів:

- мовленнєвих здібностей (фонетичного та інтонаційного слуху, мовного здогаду, імітації, логічного викладення думок, тощо);
- інтелектуальних і пізнавальних здібностей (різних видів пам’яті – слухової і зорової, оперативної та тривалої, уваги – довільної та мимовільної, уяви тощо);
- готовності до участі в іншомовному спілкуванні;
- готовності до вивчення нової іноземної мови й подальшої самоосвіти в галузі мовної освіти.

На рівні ж вищої освіти актуалізується значущість усього комплексу цілей навчання іноземних мов, хоча й з наголосом на практичний вимір: вміння здійснювати усне спілкування в типових ситуаціях побутової та професійної сфер спілкування, вміння розуміння на слух та читання іншомовного матеріалу.

Визначаючи тенденцію поширення у Великій Британії введення навчання іноземних мов учнів початкових шкіл, слід відзначити складність вирішення цієї проблеми для країни (такі спроби не здобули офіційної підтримки у державі) і певне лідерство нашої країни у розв’язанні питання з огляду на прийнятий в Україні у 2000 р. Закон про освіту, який передбачає обов’язкове вивчення учнями початкових шкіл певної іноземної мови. Але лідерство, що існує у межах офіційних рішень та визначеної державної політики, має бути ефективно реалізоване на практиці, щоб можна було стверджувати про справжні здобутки держави у певній освітній сфері.

Аналіз свідчить, що в цілому ситуація й умови для вивчення іноземних мов на рівні середньої освіти в Україні більш сприятливі, оскільки “Іноземна мова” тривалий час є обов’язковою навчальною дисципліною навчальної програми, тоді як у Великій Британії лише з організацією середніх загальноосвітніх шкіл стало можливим і обов’язковим вивчення іноземних мов усіма учнями з 11 до 14 років, а з часом і до досягнення учнями 16 років, що, утім, становить менший термін вивчення дисципліни британськими школярами у шкільній освіті.

Проте спроби зробити іноземні мови більш привабливими для учнів усіх рівнів здібностей привели до значної дослідницької і експериментальної діяльності з методів і форм навчання іноземних мов, формування тенденції до розмаїття іноземних мов, пропонованих для вивчення, впровадження курсів іноземної мови, що передбачають вивчення дисципліни з професійною орієнтацією, тобто виділення різних рівнів освітніх досягнень з навчальної дисципліни. Сформовано більш послідовне офіційне урядове бачення проблеми, яке визначило, що вміння спілкуватись з іноземцями їх рідною мовою не лише корисне для окремої особи, а становить економічну та культурну користь для країни: відкриває можливості у торгівлі, міжнародних відносинах, науці, туризмі й інших галузях [3, с. 1].

Реформи шкільної освіти у Великій Британії, ситуація з навчанням і вивченням іноземних мов позначилася на сфері вищої освіти. Поява нових вищих навчальних закладів сприяла модернізації визначення цілей, завдань, змісту вищої освіти, що мало безпосереднє значення для навчання сучасних іноземних мов. На противагу українській системі вищої освіти у Великій Британії вивчення іноземної мови і досі не є обов’язковим для всіх здобувачів вищої освіти. Своєрідність навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах Великої Британії визначається наголосом на практичних професійних аспектах вивчення дисципліни, свобода вибору іноземної мови, хоча й обмежена певною мірою, для вивчення у вищій освіті відіграє важливу роль у посиленні внутрішньої мотивації до оволодіння іноземною мовою.

Характерним для країни є введення у вищій освіті курсів подвійної спеціалізації, у яких однією з профільюючих дисциплін виступає іноземна мова. Більшість студентів, які вивчають іноземні мови у вищих навчальних закладах, навчаються саме за такими курсами.

Як окремий напрям у вищій освіті й у навчанні іноземних мов, зокрема, виділено спрямованість на самостійну навчальну діяльність студентів, активізацію їх навчальної діяльності, розвиток і розкриття творчих здібностей.

У межах підготовки вчителів іноземних мов у Великій Британії простежується:

- вимога про обов’язковість здобуття спеціальної педагогічної підготовки спеціалістів-фахівців з лінгвістики;
- оновлення змісту підготовки вчителів-лінгвістів із спеціальною орієнтацією на навчання учнів усіх рівнів здібностей та посиленням методичної підготовленості вчителів мови до впровадження комунікативного підходу в навчанні іноземних мов і педагогічної технології;

– посилення інтересу до особи вчителя, його педагогічних та психологічних якостей на основі теорії “педагогічної рефлексії” – акцентуації усвідомлення й аналізу власної педагогічної діяльності;

– поширення пріоритетності ідей і практики післядипломної підготовки вчителів іноземних мов.

Об’єднання Європи та поглиблення міжнародного співробітництва, попит європейського ринку праці висувають нові вимоги до володіння іноземними мовами. Процес їх вивчення перетворюється на важливий елемент загальної освіти, і значення його в європейських освітніх закладах постійно зростає. Більше того, у вимогах Європейського Союзу тепер вже міститься положення про те, що якнайбільше громадян Європи повинні володіти двома іноземними мовами, крім рідної [4]. Наближеність до європейських міжнародних економічних, політичних, культурних, освітніх організацій дає змогу британським дослідникам більшою мірою використовувати міжнародний теоретичний і практичний досвід у галузі навчання іноземних мов та брати активну участь у спільних дослідженнях і проектах.

У цілому як в Україні, так і у Великій Британії простежується прямування до більш раннього старту у вивченні іноземних мов на шкільному рівні освіти, що, в свою чергу, дає змогу на цьому ж освітньому рівні вводити вивчення другої й третьої іноземних мов. При цьому робиться наголос на особистісно орієнтованому навчанні з урахуванням вікових та інших індивідуальних характеристик і потреб учнів.

У британських педагогічних джерелах відстоюється ідея, що навчання першої іноземної мови має готувати підґрунтя для вивчення інших іноземних мов. Тобто висувається завдання розробки дидактики, яка показувала б як від вивчення однієї мови перейти до іншої, дидактики “латерального” навчання іноземних мов, спрямованої на раціональне використання спільних елементів кількох іноземних мов та їх взаємну підтримку (Lateral Language Learning).

**Висновки.** Проведений аналіз дає підстави зробити такі висновки: 1) проблема ефективних рішень у навчанні іноземних мов є актуальною не лише в Україні, а й у Великій Британії, країні Європейського Союзу; 2) кроки щодо її розв’язання здійснюються практично на всіх освітніх рівнях; 3) актуальним є пошук ефективних методів і форм навчання іноземних мов, стимулювання до їх вивчення, переконання спільноти у практичних перевагах володіння іноземними мовами в сучасному світі.

На подальше вивчення і висвітлення заслуговують питання змісту навчання іноземних мов, забезпечення послідовності змісту навчання на різних освітніх рівнях, використання ефективних сучасних технологій у мовній підготовці.

### **Література**

1. Бондаренко И.П. Иностранные языки в системе школьного образования стран – членов ЕЭС / И.П. Бондаренко // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 3. – С. 31–35.
2. Звіт про результати допроектного базового дослідження системи удосконалення (післядипломної освіти) вчителів англійської мови // Британська Рада. – 1998. – Березень. – 57 с.
3. Foreign Languages in the School Curriculum. A Draft Statement of Policy. – DES and Welsh Office. – 1986. – June.

ЛЕВЧЕНКО Я.Е.

## **ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР УСПІШНОСТІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Розвиток системи педагогічної освіти України в напрямі багаторівневості, варіативності стимулює пошук таких її моделей, які дають студентам змогу реалізувати у процесі навчання особистісний потенціал, активізують механізми ефективного освоєння професії. Студенти, які обрали педагогічну професію, не схожі один на одного: у кожного своя ієрархія мотивів і цінностей, свої здібності, досвід, типологічні властивості нервової системи, але кожен з них розглядає педагогічну діяльність як оптимальний для себе спосіб самореалізації. Це пояснює необхідність перетворення педагогічного ВНЗ на середовище, що сприяє формуванню професійно-педагогічної спрямованості особистості та становленню індивідуальності майбутнього вчителя.

У сучасній соціально-політичній і культурно-історичній ситуації, яка склалася в Україні, освіта повинна стати однією з умов відродження та розвитку самої держави, а фаховий рівень молодих спеціалістів – фундаментальною умовою кардинальних суспільних змін. Таким чином, актуальність проблеми формування професійно-педагогічної спрямованості особистості студентів зумовлена необхідністю підготовки висококваліфікованих і грамотних учителів.

Дослідники розглядають формування особистості майбутнього педагога як тривалий, поетапний процес, який забезпечується підготовкою до професійного навчання, тобто організацією на належному рівні профорієнтаційної роботи в школі (Є.О. Климов, Л.О. Ковальова, В.С. Мерлін, К.К. Платонов та ін.); виявленням професійних здібностей при відборі абітурієнтів з орієнтацією на професію вчителя із застосуванням комплексних психологічних методик (Н.В. Кузьміна, Д.Ф. Ніколенко, В.О. Сластьонін та ін.); власне професійним навчанням студентів протягом усього навчального періоду у ВНЗ (М.І. Дьяченко, В.І. Загв'язинський, Г.І. Щукіна та ін.).

Важливою ланкою досліджень є цілеспрямоване формування професійно-педагогічної спрямованості особистості студентів у процесі психолого-педагогічної орієнтації майбутніх учителів на педагогічну діяльність. При цьому особливої актуальності для студентської молоді на початку самостійного життя набувають питання сенсу життя, його призначення, визначення власного “Я”, етики та моралі, психології самопізнання (Б.Г. Ананьєв, І.С. Кон, О.М. Леонт'єв, Д.І. Фельдштейн.), становлення індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя (Є.О. Климов, В.С. Мерлін, А.В. Петровський, А.В. Торхова).

**Мета статті** – розкрити особливості психолого-педагогічного процесу при формуванні професійно-педагогічної спрямованості особистості та становлення індивідуального стилю діяльності майбутніх учителів.

Завдання підготовки педагогічних кадрів, які відповідають сучасним вимогам, актуалізує проблему виявлення психолого-педагогічних умов формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя у процесі навчання у ВНЗ. На перших курсах студенти намагаються визначити власне місце в суспільстві, адаптуватися до нового життя, зайняти активну позицію в різноманітних соціальних відносинах, групах. Більшість з них намагається виявити себе, співвіднести себе з іншими та висловити свою власну позицію у ставленні до однокурсників та викладачів, тобто на першому і другому курсах відбувається розвиток і реалізація особистісної (комунікативної) сторони діяльності. Третій курс для студентів є переломним, оскільки навчальний процес ускладнюється, актуалізується предметно-практична діяльність, що розвивається на четвертому курсі та максимально реалізується на п'ятому курсі. Важливими стають світоглядні й ціннісні орієнтації, професійні інтереси, перспективи самореалізації особистості в суспільстві.

У процесі формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя особливого значення набуває педагогічна практика. Вона дає змогу студенту не тільки набутти отриманий у процесі навчання суб'єктивний досвід саморегулювання у педагогічній взаємодії на практиці, а й оцінити правильність вибору професії. Студент може співвіднести свої можливості з вимогами до вчителя, виявити й усвідомити свої проблеми. Під час педагогічної практики студент переживає неузгодженість моделі "ідеального" вчителя й "реального", у нього формується образ "оптимального" вчителя. Для того, щоб майбутній педагог замислився над цим, прийняв правильне рішення, йому необхідні психолого-педагогічні знання. Однак проблеми становлення, удосконалення професійної майстерності й формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя розглядають ізольовано. І це не випадково, оскільки до цього часу не розкрито належною мірою психолого-педагогічних основ особистісного та професійного самовдосконалення майбутніх учителів, не створено концептуальної моделі, у якій були б представлені позитивні та негативні прояви особистісних і діяльнісних характеристик студента.

Саме сформованість таких якостей, як професійно-педагогічна спрямованість особистості, духовне багатство, моральні та етичні погляди, естетичний смак багато в чому "захистять" молодого вчителя від професійної деградації. Однак у навчальних планах педагогічних ВНЗ України на педагогічну практику виділено мінімальну кількість годин. Студентам бракує теоретичних і практичних знань, і не тільки знань, а й глибокого розуміння умов і сенсу педагогічної діяльності. Як, наприклад, налагодити у класі дисципліну? Як психологічно правильно побудувати урок? Як у процесі уроку утримувати увагу учнів? Як самого себе психологічно налаштувати на урок? Як навчитися не боятися дітей? Що робити в кожному конкретному випадку з конкретною дитиною? Як організувати психологічну консультацію батьків? Саме такі проблеми постають перед студентами у процесі педагогічної практики. Психолог під час педагогічної практики має лише одну годину на консультацію одного студента, і він повинен встигнути надати допомогу кожному, а це виявляється нереальним. Тому не дивно, що на старших курсах після педаго-



гічної практики зростає кількість студентів, які розчарувались у майбутній професії, яка не стає частиною їхніх життєвих орієнтацій. Вирішувати цю проблему можна шляхом поглиблення психолого-педагогічної підготовки студентів у процесі педагогічної практики.

Слід зазначити, що навіть студенти четвертого, а особливо першого-другого курсів практично не орієнтуються у своїй майбутній роботі. Це багато в чому спричинено логікою навчальних планів: на першому-другому курсах студенти вивчають світоглядні дисципліни і основи їхньої майбутньої діяльності. Проте, коли вони стають членами нової соціальної групи, відбудовують нові відносини у студентському середовищі, набувають необхідних навичок спілкування, то вони вже не дуже замислюються про специфіку майбутньої праці. Бесіди зі студентами факультету іноземної філології ХНПУ імені Г.С. Сковороди дали змогу проаналізувати їхні відповіді на запитання: “Які мотиви рішення стати вчителем? Які причини наявності або відсутності такого бажання? Чим приваблює або відштовхує педагогічна професія?” Більшість студентів старших курсів не завжди пов’язують індивідуальну програму з особистісною і професійною реалізацією себе як вчителя. Інші студенти зазначають, що мріяли про цю професію з дитинства й у школі активно допомагали своїм учителям в організації та проведенні різноманітних заходів, із задоволенням займалися із дітьми.

Тому ми вважаємо, що на другому курсі важливого значення в становленні образу “Я-ідеального” учителя та розвитку процесу формування професійно-педагогічної спрямованості особистості студента набуває спецсеминар для підготовки до педагогічної практики, мета якого полягає в тому, щоб майбутній педагог засвоїв новий тип мислення, поведінки, ставлення до дитини, існуючі цінності в житті та праці: добро і любов, щирість і довіру. Іншими словами, робота спецсеминару може бути спрямована на те, щоб майбутній учитель став більш творчим у діяльності та спілкуванні, сповнився натхненням і вірою в добро та людину. Завдання спецсеминару можна сформулювати так: розвиток оптимальної поведінки й стратегії майбутнього вчителя в типових та нетипових педагогічних ситуаціях. На заняттях такого спецсеминару слід приділяти увагу психолого-педагогічним проблемам і обговоренню конкретних ситуацій, щоб студенти змогли побачити зв’язок теоретичних знань і вмінь з педагогіки та психології з реальною шкільною практикою. Викладачам ВНЗ вкрай важливо на практиці “відпрацьовувати” проблемні ситуації, показуючи в реальній дійсності можливість їх вирішення. Такий прийом буде спонукати студентів активно знайомитись з психолого-педагогічною й науково-практичною літературою. Під час роботи на семінарі з підготовки до педагогічної практики студенти зрозуміють, що в результаті роботи над собою, через самопізнання, рефлексію своїх сильних і слабких сторін відбуваються зміни в мотиваційно-потребнісній сфері: розвиваються пізнавальні потреби та інтереси, бажання активно брати участь у житті ВНЗ і школи. Отже, майбутньому вчителю важливо ясно усвідомлювати своє прагнення стати педагогом, бути морально готовим до цього, постійно шукати найкращі шляхи для здійснення педагогічної діяльності. У дійсності в уявленнях студентів, як правило, сформований морально-духовний ідеал, і більшість з них вважає, що

їхні знання, здобуті у ВНЗ, будуть достатніми для успішної праці у школі. Тому під час педагогічної практики у школі необхідно показувати насущну потребу безперервного професійного зростання. В наш час науково-технічної інформації комп'ютерні технології допомагають вдумливого, організованому учню школи одержувати додаткову інформацію про предмет, який його цікавить, а вчитель завжди повинен знати більше, ніж його вихованці. Цілеспрямований розвиток системи самовдосконалення студентів являє собою складний процес, який здійснюється відповідно до конкретних цілей і завдань, що поставлені для кожного курсу на весь період навчання в цілому.

Водночас особливого значення набуває індивідуальний стиль професійної діяльності майбутнього вчителя, що являє собою результат взаємодії всієї сукупності неповторних властивостей особистості з об'єктивними вимогами педагогічної діяльності [1; 3]. У функціональній структурі професійної діяльності майбутнього вчителя можна виділити індивідуальний стиль студента, педагогічну діяльність з об'єктивними вимогами до неї й професійно-особистісну позицію. Інтегровальним фактором у такій структурі виступає професійно-педагогічна спрямованість особистості майбутнього вчителя, яка гармонізує всі рівні індивідуальності з вимогами педагогічної діяльності та умовами середовища. Процес становлення індивідуального стилю спрямований на розвиток здатності студентів до самоорганізації на основі особистісно-діяльнісної рефлексії. Вчитель досягне високих результатів з найменшою витратою сил і енергії, зазнає почуття задоволення від знаходження у професії тільки за умови максимального збігу об'єктивних вимог і таких індивідуальних особливостей, як задатки і здібності, способи успішної діяльності, що закріплені в досвіді, спрямованість особистості, що домінує. У зв'язку із цим професійно-педагогічна спрямованість особистості є однією з головних функцій індивідуального стилю діяльності. Вчителі, які знайшли свою систему способів педагогічної діяльності, задоволені професійним вибором, з радістю віддають себе роботі, зберігають професійне довголіття. Значущість індивідуального стилю професійної діяльності вчителя дає змогу розглядати його розвиток у ВНЗ як пріоритетну мету педагогічної освіти, критерій оцінювання його якості, фактор становлення педагогічної майстерності. За наявності певного набору варіантів вирішення того чи іншого навчально-пізнавального завдання студент обирає той з них, який найбільше відповідає його індивідуальним особливостям. Становлення індивідуального стилю професійної діяльності можливе в тому випадку, якщо навчальні програми й посібники, зміст і структура занять, педагогічна практика забезпечують студентам цілісну реалізацію себе в професії вчителя [1; 4]. Тому навчально-пізнавальна діяльність повинна збагачувати їх не тільки знаннями, а й досвідом творчості. Увесь навчальний матеріал, з яким працюють студенти, може бути структурований на інформаційно-дискусійний, практико-перетворювальний і рефлексивний блоки, що забезпечує тим самими цілісне формування індивідуального стилю діяльності. Активізація факторів становлення в майбутнього вчителя індивідуального стилю діяльності зумовлена якістю освітнього простору ВНЗ.

Аналіз праць, присвячених дослідженню освітнього середовища, інформаційного й освітнього просторів, дав змогу встановити, що стосовно особистості майбутнього педагога освітній простір повинен виконувати такі функції [5, с. 60]:

- задоволення потреб, що забезпечує відповідність можливостей освітнього середовища індивідуальним потребам і вимогам студентів;
- культуротворчу, яка створює умови становлення майбутніх педагогів як суб'єктів загальної й професійної культури;
- професійно орієнтовану, що впливає з орієнтації педагогічного університету на профіль майбутньої професійної діяльності вчителя;
- розвивальну, яка забезпечує свободу розвитку суб'єктів у контексті індивідуальної освітньої стратегії;
- індивідуалізації, що надає можливість реалізації індивідуальних освітніх стратегій за рахунок різноманітності видів навчального обладнання, способів і рівнів його освоєння;
- інформативну, яка надає відкритий доступ до інформації, створює умови для інтерактивної інформаційної взаємодії.

Такі функції сприяють створенню умов для становлення індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх вчителів. Оскільки індивідуальний стиль – це багато в чому результат саморозвитку особистості, то важливою умовою успішного його формування є посилення самостійної роботи студентів. Це рушійна сила формування їхньої професійно-педагогічної спрямованості, основний спосіб набуття вмінь цілісної самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності. У зв'язку із цим удосконалення змістовного й організаційно-педагогічного компонентів самостійної роботи має бути орієнтовано на забезпечення динаміки самостійності студентів у самопізнанні, саморозвитку та самореалізації на всіх етапах навчання в педагогічному ВНЗ.

Слід зазначити, що професійно-педагогічна спрямованість особистості студента є складником системи психолого-педагогічної орієнтації студентів на педагогічну професію, що включає такі компоненти:

1. Формування в старшокласників уявлень про професію вчителя на лекціях, бесідах з викладачами ВНЗ.
2. Бесіда, тестування, що проводяться серед абітурієнтів.
3. Формування в студентів уявлень про особистісне і професійне самовдосконалення майбутнього педагога в період навчання у ВНЗ.
4. Реалізація індивідуального підходу до випускників ВНЗ під час розподілу за місцем майбутнього працевлаштування.
5. Психологічна допомога молодому фахівцю в період його адаптації до умов праці у школі (індивідуальне консультування, вивчення й узагальнення досвіду роботи молодих фахівців).

Кожен з названих компонентів включає в себе формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутніх учителів на основі розвитку уявлень і понять про особливості діяльності вчителя і його професійно значущі якості. Якщо школярі знайомляться з окремими аспектами педагогічної праці, то студенти в рамках курсів педагогіки, психології й у процесі педагогічної практики вивчають моделі “ідеального” вчителя і структуру його діяльності. Знання про вчителя-професіонала і про себе сприяють становленню уявлень про “Я-ідеального” вчителя, які збагачуються й розвиваються в період навчання у ВНЗ та в практиці молодого вчителя. Становлення уявлень про “Я-ідеального” вчителя і про “Я-реальне” є основою для формування

професійної спрямованості студентів-майбутніх учителів. Наявність невідповідності між “Я-реальним” і “Я-ідеальним” не повинна бути підставою для відмови від професії вчителя. Можна вже під час навчання в школі впевнитися у відсутності або наявності можливостей підвищення рівня своєї готовності до професійного навчання. Отже, всі компоненти моделі психолого-педагогічної орієнтації на педагогічну професію виявляються вже у старших класах школи – на першому етапі роботи з майбутнім учителем. Найбільш повно формувальний вплив викладач реалізує в роботі зі студентами. У процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін студенти мають зрозуміти сутність понять “ідеальний” вчитель, “Я-ідеальний” вчитель, “Я-реальний” майбутній фахівець. Вже на першому курсі слід звернути увагу студентів на методи розвивального навчання, спецсемінари, психологічні тренінги й інші форми роботи, які дають змогу здійснити зміни в процесі становлення професіонала. У процесі розширення обсягу психолого-педагогічних знань і практичних умінь під час педагогічної практики модель професійної орієнтації на педагогічну професію одержує все більш повне психологічне обґрунтування і реалізується як у навчальній діяльності, так і в період визначення місця працевлаштування, особливо в період адаптації молодого фахівця до школи.

Кожен з розглянутих вище компонентів системи психолого-педагогічної орієнтації на педагогічну професію визначається особливостями роботи викладача ВНЗ. По-перше, це робота зі школярами – майбутніми абітурієнтами. Вибір професії молодою людиною належить до категорії так званих разових рішень. Надзвичайно важливо мати уявлення про складні соціально-психологічні процеси, що зумовлюють вибір тієї чи іншої спеціальності, сприяють задоволенню професією на наступних етапах життєвого та професійного самовизначення. Суттєву роль у визначенні планів молоді при виборі спеціальності відіграють ціннісні орієнтації старшокласників, процес формування яких являє собою складний соціально-психологічний феномен [2; 4]. Необхідно пам’ятати, що старшокласників відрізняє “ситуативність” і “жорсткість” у побудові професійних планів, що відображає їхні індивідуально-психологічні особливості. Ці плани можуть змінюватись досить швидко, навіть без достатньо вагомих об’єктивних підстав. Надмірна варіативність, як і стійкість життєвих планів, потребують корегувального втручання педагога, яке передбачає, перш за все, розуміння причин цієї ситуативності життєвих планів молоді. Психологічні механізми, що лежать в основі ситуативності, є досить різноманітними. Це і мода на професію, і думка однолітків, що є досить значущою в цьому віці, і відсутність стійких інтересів, і, нарешті, індивідуальні особливості школярів. Важливими компонентами “образу професії” для школярів виступають складність, змістовність роботи й авторитет представників цієї професії серед людей. Тому на першому етапі важливо розкрити значущість професії вчителя. З цією метою слід організовувати в школі гуртки та спецпрактикуми, проводити у ВНЗ дні відкритих дверей, зустрічі з найкращими педагогами-випускниками ВНЗ.

При організації роботи з абітурієнтом слід враховувати те, що для нього престиж професії, суспільна думка й думка батьків є дуже важливими, незалежно від розуміння та визнання її необхідності і її складності. Для того, щоб впевнитись у цьому, треба подивитись, що ж реально приваблює старшокласників у

професії, як і чому вони її обирають. Тут важливі такі цінності, як відповідність особистих якостей і здібностей вимогам майбутньої праці, а також інтерес до самої професійної діяльності. На наступних етапах професійного самовизначення до рангу домінуючих мотивів входить розмір заробітної плати й можливості працевлаштування. Мобільність у працевлаштуванні та матеріальне забезпечення суттєво визначають ціннісне ставлення до обраної професії на етапі підготовки до неї. У період вибору вказані цінності або відсутні, або вважаються несуттєвими. Такі розбіжності в ціннісних орієнтаціях призводять іноді до небажаних наслідків. Деякі абітурієнти як основний мотив небажання працювати вчителем називають відсутність інтересу та схильностей до педагогічної роботи, а також невідповідність своїх здібностей і якостей вимогам професії.

У роботі зі студентами реальний процес професійного становлення є багатшим, ніж задані нормативи, тому викладач ВНЗ вимушений завжди бути готовим до того, що перед ним у навчальному процесі будуть ставати найбільш неочікувані завдання. Кожен студент має свій власний життєвий досвід, інтереси в поєднанні з суспільно-історичним досвідом, і це стає підґрунтям системи навчання. Викладач стимулює студентів до актуалізації попереднього життєвого досвіду, створює умови для поєднання цього знання із суспільно-історичним досвідом. Для цього йому необхідно вивчати довузівський досвід студентів, прогнозувати можливі утруднення, помилки, намітити шляхи їх подолання. Урахування викладачем життєвого досвіду студента є, по суті, звернення до особистості майбутнього фахівця, до його здатності “працювати” зі (над, за допомогою, всупереч) своїм досвідом. Студент у цій ситуації перебуває свої попередні уявлення або одержує для них підкріплення, оволодіває професійними знаннями, визначає в них особистісні смисли. Здатність викладача “думати про думку”, як підкреслював науковець О.М. Леонт'єв, виступає необхідною передумовою виконання професійних дій: прогнозування труднощів, з якими може зіткнутися студент під час оволодіння тим чи іншим навчальним матеріалом, аналізу природи помилок, яких він припустився, розробки послідовності дій при конструюванні проблемних ситуацій. “Потребу людини в людині” В.О. Сухомлинський вважав однією з тонких якостей людини. Тому особистісний підхід вимагає педагогічного чуття, такту, врахування складу студентської аудиторії, рівня її розвитку, психологічного настрою. Педагог може створити гармонію або дисонанс досвіду студентів зі своїми власними знаннями та з наукою. Вплив особистості викладача зумовлений емоційними зв'язками, які вникають між ним і студентами, природністю у використанні різноманітних засобів, коли вибір засобу і його характер продиктований конкретною ситуацією.

У процесі роботи з випускниками педагогічного ВНЗ дуже важливо спрямовувати їхню увагу на складання особливих індивідуальних програм самовдосконалення в період вибору типу школи, у якій випускник ВНЗ воліє працювати. Так, якщо він обирає школу з поглибленим вивчення того чи іншого навчального предмета, особливо значущим стає розширення власного кругозору, бачення перспектив розвитку науки, формування вмінь спілкуватися зі здібними дітьми, організувати їхню індивідуальну та спільну навчальну діяльність відповідно до інтересів, розвивати творчий потенціал. З іншо-

го боку, у школах для дітей із затриманням психічного розвитку необхідне особливе терпіння педагога, прагнення дійти до кожної дитини, вчасно побачити в неї паростки в психічному розвитку, вміння діагностувати причини помилок і здійснювати різні види корекційної роботи. Можна говорити також про специфіку орієнтованості випускника, який буде працювати у приватній школі, до якої нерідко потрапляють діти з деякою деформацією в особистісному розвитку. Але особливого значення набуває професійно-педагогічна спрямованість особистості студента, якщо він буде працювати у школах-інтернатах або у школах для дітей групи ризику. Майбутній фахівець повинен так організувати індивідуальну роботу з вихованцями, щоб створити їм сприятливі умови для нормального розвитку й життя.

У період адаптації молодого фахівця до школи велика роль належить колегам, перш за все, досвідченим учителям-методистам, керівникам педагогічних колективів, тобто всім, хто щоденно знаходиться поряд з учителем. Однак важливо, щоб він не втрачав зв'язку з ВНЗ, прагнув самостійно виявляти свої труднощі й шляхи їх усунення, складав програму особистісного та професійного самовдосконалення. У цей період слід організувати консультування, школу молодого педагога, проблемні курси з напрямків відповідно до запитів учителя.

Таким чином, психолого-педагогічна орієнтація майбутнього вчителя на педагогічну діяльність являє собою безперервний процес супроводу людини з моменту виникнення потреби “бути вчителем” до моменту становлення учителя-професіонала. Увесь цей шлях старшокласник-студент-молодий учитель може пройти під керівництвом викладачів ВНЗ.

**Висновки.** Отже, цілеспрямоване формування у студентів професійно-педагогічної спрямованості особистості являє собою змістовно складний процес. Така робота буде більш ефективною, якщо викладач зможе сформувати у студентів розуміння значущості заданих ними самими їхніх орієнтирів, для того, щоб у своїй майбутній професійній діяльності кожен з них розумів, що він вже виконав якесь із завдань, поставлених перед ним ще в процесі навчання.

При цьому подальше дослідження слід спрямувати на вивчення суб'єктивної системи педагогічних цінностей вчителя, ієрархії його професійних мотивів, своєрідної композиції педагогічних поглядів, відчуттів, установок, особистісно значущих підходів до вирішення педагогічних завдань, індивідуальності педагогічної взаємодії, способів знаходження оптимальної сумісності з учнями, тому що все це визначає сформованість професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя.

### **Література**

1. Климов Е.А. Психология профессионала : избр. психол. тр. / Е.А. Климов. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1996. – 400 с.
2. Кон И.С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1982. – 208 с.
3. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин; [под ред. Е.А. Климова]. – М. ; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1996. – 448 с.
4. Петровский А.В. Основы педагогики и психологии высшей школы / А.В. Петровский ; [под ред. А.В. Петровского]. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 302 с.
5. Торхова А.В. Индивидуальный стиль деятельности учителя / А.В. Торхова // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 59–66.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ САМООЦІНЮВАННЯ УСПІШНОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ**

У контексті ідей особистісно орієнтованої та компетентнісної освіти проблема оцінювання в навчально-виховному процесі набуває нового змісту. Останніми роками оцінювання вчителем діяльності учнів, взаємооцінювання та самооцінювання школярів набули самостійного характеру в напрямі досліджень, змінилися й підходи до оцінювання результатів навчальної діяльності учнів.

Реформування української системи освіти, зокрема системи оцінювання, враховує тенденції світових освітніх процесів. Сьогодні домінує парадигма освіти, що поєднує знанняву, діяльнісну й ціннісно-орієнтаційну складові змісту. Цю парадигму в теорії та філософії освіти втілено в особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах.

Оцінювання навчальної діяльності учня, як поточне, так і підсумкове, найчастіше вчитель здійснює одноосібно. Учнів, як правило, не залучають до цієї роботи, і вони є лише об'єктом оцінювання, їх не навчають методик самооцінювання та взаємооцінювання. Критерії, за якими вчитель оцінює школяра, значною мірою йому не відомі. Іноді самі вчителі не усвідомлюють застосованих ними критеріїв, останні досить часто є випадковими й залежать від обставин та настрою вчителя, що змінюється. Як результат – випускники шкіл не володіють розвинутими формами рефлексії своєї діяльності та поведінки; у них немає стійкої звички й потреби в самооцінюванні своєї роботи та вчинків.

Гуманне ставлення до учня в процесі оцінювання його навчальної діяльності пропагували ще декілька століть тому такі відомі вчені, як: Я.А. Коменський, М.В. Ломоносов, К.Д. Ушинський. Останнім часом гуманізація оцінювання (Г.Л. Алексевич, Ш.О. Амонашвілі, Л. Кутепова, В.І. Лозова, С.І. Подмазін, Г.К. Селевко, А.В. Хуторський, Є.Г. Шмуклер та ін.) не лише не втратила свого значення, а й набуває нового змісту.

Сьогодні у зв'язку з широким упровадженням у навчальний процес технічних засобів навчання знову стали актуальними тести (В.С. Аванесов, В.Є. Безверха, Л.І. Білоусова, О.В. Воробейчикова, І.Є. Булах, В.П. Левін, А.М. Майоров, Є.О. Михайличев, О.О. Молокович, А.В. Піддубний, І.П. Підласий, В.С. Поліна, М.Ю. Сафонцев, Н.М. Сєногноєва, Є.Є. Шестернінов та ін.). Вони придатні для широкого практичного застосування – вимірювання рівня навченості великого контингенту учнів, не вимагають великих витрат часу на проведення та опрацювання результатів, забезпечують можливість використання порядкової або навіть інтервальної шкали вимірювань навчальних досягнень, придатні для швидкого математичного опрацювання результатів тощо.

Система оцінок у вигляді балів (відміток), незважаючи на свої недоліки, до цього часу не знайшла належної заміни. Нетрадиційні форми оцінювання “без оцінок” (Ш.О. Амонашвілі, Ф.В. Костильов, О.Л. Леонтєва, Л.І. Прокіпєць та ін.) не набули поширення на практиці. Разом з тим традиційна система оцінювання має ще багато резервів і далеко не вичерпала своїх можливостей.

*Мета статті* – проаналізувати основні психолого-педагогічні засади застосування самооцінювання для успішного всебічного розвитку дитини і її спроможності навчатися протягом життя.

Згідно з теорією навчальної діяльності, оцінна діяльність породжує потребу учня чи вчителя отримати інформацію про те, чи відповідає якість знань та вмінь учня з предмета вимогам програми. Вчені розглядають оцінну діяльність як контроль успішності учнів та формування в них адекватної самооцінки. Як зазначає А.І. Липкіна, під час навчально-виховного процесу учень отримує установку на оцінку своїх можливостей – одного з основних компонентів самооцінки.

Предметом оцінної діяльності, що збігається з предметом навчально-пізнавальної діяльності, є система знань та вмінь учня. Підсумком акту оцінювання вчителем результатів навчальної діяльності учня є оцінка, яка залежно від рівня та способу відображення відносин може виражатися знаком та інтенсивністю емоційного переживання, його вербальною версією, оцінним судженням, відміткою.

При доборі технологій оцінювання слід зважати на вимоги майбутнього життя випускників шкіл в інформаційному суспільстві, в якому перспективною є колективна праця. До того ж результатом навчання має бути, крім предметно-змістових навчальних здобутків (предметні знання, вміння, конкретне розв'язування проблем тощо), ще й рефлексивний досвід пошукової діяльності. Тому є доцільними організація та оцінювання групової діяльності учнів у різних формах (самооцінювання, взаємооцінювання), які б дали змогу оцінювати не тільки навчальну діяльність учнів з предмета, а й внесок кожного учня в спільний результат, а також роботу групи в цілому.

У шкільних програмах передбачено основні завдання педагогічної діяльності, які полягають сьогодні у формуванні самостійності та самовідповідальності дітей. Вчителі на запитати про те, яким чином вони цього досягають, як правило, називають такі форми роботи: написання доповідей та їх захист перед аудиторією, проектні роботи, складання портфолію. Що стосується відповідальності, то це – вибір домашнього завдання, участь у розробці навчальних та робочих планів, вибір предметів. На жаль, при цьому часто відсутня участь учнів в оцінюванні їхніх навчальних досягнень, тому нерідко конфлікт неминучий. Немає повної взаємодовіри. Причиною цього є те, що вчителі, перш за все, побоюються суб'єктивних оцінок за симпатією в класі, що може призвести до довгих дискусій і непорозумінь. Виходячи з досвіду вчителів, запобігти цьому допомагає багаторічна наполеглива праця педагогів. В тих класах, де діти з п'ятого класу привчені до участі в оцінюванні своїх однокласників, при цьому почувають себе добре, впевнено й не ображаються один на одного. Спочатку дитина побоюється чесно критикувати свого друга чи подругу, щоб і самому потім не отримати погану оцінку, але з часом все змінюється. Якщо це відбувається щодня, діти розуміють важливість оцінювання інших та самого себе. Учні дають поради один одному, діляться своїми думками, ідеями. Таким чином, вони мають можливість покращити свої досягнення в самому процесі, а не в кінці роботи, як наприклад, відміткою в зошиті. І не потрібно чекати кінця уроку або на самостійну роботу, щоб отримати певний результат-оцінку. Така



спільна робота з оцінювання досягнень дає змогу виховувати не тільки самостійність і відповідальність, а й відвертість, мужність, здатність до самокритики, що є основними морально-етичними цінностями щасливої людини.

Отже, активна участь дітей в оцінюванні їхніх досягнень дає змогу:

- краще зрозуміти навчальний матеріал, коригуючи при цьому помилки однокласника;
- постійно й наполегливо контролювати свої власні досягнення;
- за допомогою самооцінювання – краще спланувати свій час і свою роботу;
- свої успіхи спостерігати й бачити самому, а не чекати на їх оцінювання вчителем;
- частіше отримувати оцінки;
- прямий зв'язок навчання з практикою – застосовувати вивчене, щоб оцінити успіхи іншого;
- покращити свої досягнення з предметів.

Можна вибрати різноманітні форми оцінювання та самооцінювання: спостереження, контроль, дискусія, анкетування. Наведемо приклад саме оцінювання написання творів у школі. Вчитель складає анкету з критеріями оцінювання, яку отримує кожен учень після ознайомлення з усіма роботами класу [4].

ПІБ:				
Мета: “Я хочу добре навчитися писати твори”.				
Відмітки: 1 – відмінно, 2 – добре, 3 – достатньо, 4 – незадовільно.				
Оцінювання роботи	1	2	3	4
Ти добре розкрив зміст твору				
Ти добре розкрив характер головного герою за допомогою зображення почуттів та думок				
Під час написання ти дотримувався свого плану				
Логічно побудовані події твору				
Твій твір має такі відмінності: дія розпочинається без вступу; читач здогадується про всі думки та почуття головного героя; дія набуває неочікуваного повороту; кінець залишається відкритим				
Витриманий відповідний стиль твору				
Цікавий зміст роботи				
Твій твір я оцінюю				
Найбільше мені сподобалось:				
Над цим можна краще попрацювати:				
Підпис:		Дата:		

Таке групове обговорення успішності й оцінювання досягнень учнів є міцною підтримкою всього навчально-виховного процесу. Оцінка вчителя завжди містить у собі багато суперечностей у педагогічній практиці. Чому, наприклад, тихенький учень, який все розуміє й добре пише письмові роботи, повинен отримувати нижчу оцінку за усну відповідь через свою сором'язливість? Взагалі оцінки можуть мати різні наслідки: учень добре встигає, отримує гарні оцінки, має успіх у школі, а отже, пізніше і в житті; той, який не встигає, не має успіху, часто й надалі несе цей тягар невдахи. Тому оцінювання в школі повинно допомогти учневі зрозуміти, який рівень розвитку він має на конкретному етапі з того чи іншого предмета; чітко розуміти зміст і завдання навчального матеріалу;

розвивати в собі відповідні компетенції. Оцінювання повинно містити в собі інформацію про те, які стратегії потрібно обрати учневі, щоб досягнути найкращих результатів. І ці завдання мають бути посилюючими для виконання як учнями, так і батьками. Тому оцінювання не може бути однобічним. Оцінювання має народжуватися в діалозі, де серйозно враховується думка учнів і батьків.

Важливо врахувати елементи культури такого оцінювання, які ми спробували виділити:

- виставлення оцінок якомога пізніше;
- оцінювання індивідуальних навчальних можливостей і досягнень учнів якомога частіше;
- оцінювання загальної компетентності дитини;
- кожна дитина має бути в центрі з її індивідуальними особливостями;
- оцінювання в діалозі.

Така концепція оцінювання досягнень у діалозі являє собою робочу команду, в якій учитель виступає тренером і знімає з себе тягар виносити однобічний вирок дитині. За робочим столом діти спостерігають за роботою, ідеями, успіхами один одного. Наявна здорова конкуренція між учнями та прагнення досягти найкращих результатів. Самооцінювання, як правило, розпочинають з похвали, перераховують усі завдання, які були успішно виконані. Учні уважно вислуховують один одного, дискутують, доводять свою правоту, тобто здійснюють повний аналіз навчального матеріалу. Панує привітна робоча атмосфера. Робота в команді та її оцінювання має такі самі передумови, як і соціальна поведінка особистості в житті: розвивається самонавчання та пристосування його до загальних норм поведінки. Кожен учень має відчувати успіх у навчанні, правильно сприймати критику й використовувати її для покращення своїх результатів, постійно вибирати відповідно для себе пропозиції від учителя для подальшого розвитку та бачити реалістичні перспективи на майбутнє. Усі вимоги вчителя мають бути спрямовані на досягнення мети навчання.

Н.Ф. Тализіна наголошувала на продуктивності взаємо- та самоконтролю, а також взаємо- і самооцінки. Крім того, слід відзначити позитивні напруги парної роботи учнів, де відразу відбувається як самоконтроль, так і контроль напарника, а потім, спираючись на вимоги щодо даної роботи, які поставив викладач чи вчитель, здійснюється оцінювання, яке дає змогу реалізувати зворотний процес контролю й оцінювання [3].

Л.І. Ломако розглядає оцінювання як процес ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, причому це творчий процес, де необхідною умовою є вміння критикувати. Для дослідження готовності учнів до оцінної діяльності вона розробила такі критерії: активність; знання суті та структури вміння; потреба, прагнення до теоретичної оцінки; раціональна послідовність виконання; ступінь сформованості операцій мислення, які входять до складу оцінної діяльності. Оцінювання може суттєво сприяти підвищенню якості знань, умінь і навичок, але якщо є недоліки в оцінюванні, тоді навіть найдосконаліша методика не зможе поліпшити результат навчання.

**Висновки.** Отже, що самооцінювання – це шлях, яким не можна знехтувати для правильного й точного оцінювання навчальних досягнень учнів. Кожен педагог має обережно використовувати перелічені психолого-педагогічні засади

самооцінювання. Сучасна високоосвічена людина має бути здатною правильно сприймати будь-яку критику і спрямовувати її на свою користь, тоді вона виростає сильною і вольовою. Привчати дітей до самооцінювання слід з п'ятих класів, тоді це відбувається безболісно, а в старших класах сприймається як належне.

#### **Література**

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1946. – 125 с.
2. Полонский В.М. Оценка знаний школьников / В.М. Полонский. – М., 1981. – 206 с.
3. Талызина Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе / Н.Ф. Талызина. – М., 1983. – 87 с.
4. Bohl T. Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht / T. Bohl. – Weinheim. – 12 S.
5. Weinert F.E. Leistungsmessung in Schulen / F.E. Weinert. – Weinheim. – 5 S.

ЛІЗВІНСЬКИЙ В.Л.

### **ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ВІДБОРУ ТА СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ВУЗІВСЬКОГО ПІДРУЧНИКА З ПЕДАГОГІКИ**

Відбір і структурування навчального матеріалу для вузівського підручника є одним з головних факторів, який визначає його ефективність як засобу навчання. Досвід показує, що під одну й ту саму програму написано різні підручники. Вони відрізняються не лише мовою, стилем і методикою подання навчального матеріалу, а й тим, який навчальний матеріал відібрано до підручника, глибиною розкриття програмних питань тощо. Зміст підручника залежить від того, наскільки правильно використано дидактичні основи відбору та структурування навчального матеріалу.

Особливу увагу привертають до себе наукові розробки радянських учених 80-х рр. ХХ ст. В цей час проблеми переходу від навчальної програми до вузівського підручника розглядала Л.Я. Зоріна. Група вчених під керівництвом В.В. Краєвського та І.Я. Лернера розробила дидактичні основи визначення змісту шкільного підручника. У монографії В.Г. Бейлінсона “Арсенал освіти” визначено принципи відбору та групування навчального матеріалу, але вони не розкривають зазначену проблему повною мірою. Наукові основи відбору змісту освіти для підручників, сформовані В.Н. Столетовим, відрізняються високим ідеологічним рівнем. Такий підхід був цілком виправданий у роки Радянського Союзу, але вже не відповідає сучасним реаліям. Вимоги до структури та змісту вузівського підручника з дисциплін гуманітарного циклу були предметом дисертаційного дослідження М.Н. Ликова (2008 р.). Важливим у моделюванні підручника є вироблення його структурної схеми. Педагогіка знає низку підходів щодо вирішення вказаної проблеми – це наукові розробки Є.І. Перовського, Г. Майєндорфа, Н.М. Шабаліна, В.С. Цетлін. Саме ці вчені заклали теоретичні основи подальших досліджень структури підручника. Практично єдиною монографією, присвяченою проблемам створення вузівського підручника, в якій також досліджено його структуру, є праця М.І. Тупальського “Основні проблеми вузівського підручника” (1976 р.). Вагомий внесок у розробку структури підручника зробив Д.Д. Зуєв. Його висновки стали основою сучасного підруч-

никотворення. Подальшим дослідженням зазначеної проблеми займалися Л.Н. Алексашкіна, Н.К. Боголюбова, Л.Ю. Корабльова та ін.

Науковій розробці дидактичних основ відбору та структурування навчального матеріалу для вузівських підручників із суспільних дисциплін (нас цікавить підручник з педагогіки) приділяли мало уваги за радянських часів. Така сама ситуація склалася і в сучасній педагогічній науці.

**Мета статті** – закладення основ подальшого дослідження проблем відбору та структурування навчального матеріалу не лише для вузівського підручника з педагогіки, а й інших суспільних дисциплін.

Більшість дослідників слідом за В.В. Краєвським, І.Я. Лернером під навчальним матеріалом розуміють ту частину соціального досвіду, що підлягає засвоєнню за одиницю навчального часу, яка втілена в тексті підручника та інших засобів навчання.

Для визначення сукупності норм, які регулюють відбір соціального досвіду з погляду дидактики, В.В. Краєвський та І.Я. Лернер вводять термін “дидактична основа” [7, с. 37]. Вони зазначають, що дидактичні основи визначення змісту підручника можна дати лише з позицій і в контексті цілісної дидактичної концепції змісту освіти. Дидактична концепція змісту загальної середньої освіти була розроблена групою вчених: В.В. Краєвський, І.Я. Лернер, І.К. Журавльов, Л.Я. Зоріна, В.С. Цетлін та ін. Ними було виділено рівні змісту загальної середньої освіти, які з незначними змінами в їх формулюванні можна застосовувати до вищої освіти: 1) загальнотеоретичний рівень; 2) рівень навчального предмету; 3) рівень навчального матеріалу; 4) рівень педагогічної дійсності; 5) рівень особистості студента.

Підручник належить до рівня навчального матеріалу, який містить у собі різні елементи змісту соціального досвіду. Тому дидактичною основою для конструювання підручника, його конкретного наповнення є необхідність співвідношення основних елементів змісту освіти. Це означає, що в кожній темі підручника мають бути відображені знання, засоби формування навичок і вмій, досвід творчої діяльності та вплив на емоційно-чуттєву сферу студентів.

В.В. Краєвський, І.Я. Лернер виділяють способи фіксації вказаних елементів змісту освіти в підручнику [7, с. 42]. Знання фіксуються у вигляді тексту та наочності, що несуть у собі певну інформацію, а також у вигляді завдань, виконання яких приводить до нових знань. Досвід здійснення способів діяльності фіксується у вигляді інформації про способи діяльності, в інструктивних матеріалах, прикладах діяльності, пам’ятках, завдань на їх відтворення тощо. Досвід творчої діяльності фіксується у вигляді проблемних, пізнавальних і практичних завдань. Досвід емоційно-чуттєвих відносин фіксується у вигляді текстів, розрахованих на емоційний вплив, завдань, що враховують психологію певного віку.

Дидактичною основою формування науково-предметних знань у підручнику є орієнтація на тип навчального предмета, його провідний компонент. І.К. Журавльов, Л.Я. Зоріна виділяють три типи навчальних предметів:

1) у яких домінує компонент “наукові знання” (фізика, хімія, історія, географія та ін.);

2) у яких домінує компонент “способи діяльності” (іноземна мова, креслення, фізкультура тощо);

3) у яких домінує компонент “формування досвіду емоційно-ціннісних відносин” (література, музика, образотворче мистецтво тощо).

Є також навчальні предмети, які поєднують у собі декілька компонентів, що домінують. Математика поєднує однаковою мірою наукові знання та способи діяльності, рідна мова – знання та емоційно-ціннісні відносини.

Педагогіка містить наукові знання про сутність процесу навчання та виховання; склад, структуру, функції змісту освіти; класифікацію навчальних предметів тощо. Проте самі по собі наукові знання не є самоціллю педагогічної теорії. В системі освіти як соціального інституту вона є основою для вдосконалення практичної діяльності. Педагогіка досліджує освітній процес і створює нові системи діяльності. Отже, основною складовою підручника з педагогіки мають бути знання про способи діяльності: форми, методи, засоби організації навчального та виховного процесу в освітньому закладі тощо.

І.К. Журавлев вказує на провідну дидактичну одиницю для підручників з предметів практичного характеру – це завдання, спрямовані на оволодіння не лише окремими діями, операціями, а і їх системами в складі діяльності [3, с. 47]. Варіативність навчального матеріалу повинна бути пов'язана з нормою, еталоном, оскільки оволодіння способами діяльності передбачає результат. Навчальний матеріал повинен містити всі етапи становлення повноцінного уміння.

Слід зазначити, що знання про способи діяльності та наукові знання в педагогіці досить тісно пов'язані між собою. Відображення науки в змісті та побудові навчального матеріалу, як зазначає В.Г. Бейлінсон здійснюється за принципом “технології”, тобто правила діяльності базуються на науці, теоретичних знаннях [2, с. 62]. Тому підручник, окрім орієнтації на знання про способи діяльності, повинен зберігати логіку самої науки, надавати можливість студентам отримувати за його допомогою достатньо правильне уявлення про предмет, містити в собі інформацію теоретичного характеру: понятійний апарат, методологію та загальні основи педагогіки, закономірності процесу навчання й виховання в освітньому закладі тощо.

Провідною дидактичною одиницею змісту освіти з основ наук, як зазначає Л.Я. Зоріна, є основи наукової теорії [4, с. 55]. Остання передбачає наявність у підручнику всіх елементів наукової теорії: групи основних понять, основних законів, наслідків і додаткових знань.

До дидактичних основ формування науково-предметних знань у підручнику належить також орієнтація на цілісність відображення науково-предметного змісту в підручнику, орієнтація на певну вікову групу. Важливою, але недостатньо дослідженою дидактичною основою для формування змісту підручника є необхідність визначення конкретного мінімуму змісту освіти.

Принципи формування досвіду емоційно-ціннісних відносин (там, де цей компонент не домінує) були сформовані В.Г. Бейлінсоном. Він зазначає, що в підручники для вищої школи слід вводити саме ті ціннісно-орієнтаційні характеристики, які є основними, суттєвими у формуванні фахівця вищої кваліфікації, професійної культури, любові до вибраної справи та глибокого розуміння її соціальної ролі, виховання патріотизму [2, с. 65]. Вказані принципи повною мірою можна застосовувати для підручника з педагогіки.

Сучасний російський дослідник М.Н. Ликов у дисертаційному дослідженні виділяє принципи відбору навчального матеріалу для дисциплін гума-

нітарного циклу [8, с. 14–18]. Враховуючи специфіку суспільних наук, можна сформулювати принципи відбору навчального матеріалу для суспільних дисциплін, в тому числі педагогіки:

1) загальнометодологічні принципи: науковість; полікультурна ідентифікація й самоактуалізація особистості; фундаменталізація; відповідність змісту освіти вимогам розвитку особистості, суспільства, науки;

2) спеціальні принципи відбору навчального матеріалу для дисциплін суспільного циклу: відповідність логіці науки, що вивчається, державним стандартам вищої професійної освіти, цілям освітньої програми; інтеграція фундаментального, міждисциплінарного, професійного та інноваційного навчального матеріалу; взаємодія методології науки, предметної галузі знання й методики викладання; встановлення інтеграційних зв'язків між суспільним і професійним знанням; системна цілісність предметного змісту, навчальних і професійних навичок; доступність для успішного засвоєння студентами.

Спираючись на наукові розробки В.В. Краєвського, І.Я. Лернера, Л.Я. Зоріної, М.Н. Ликова та інших, можна виділити декілька етапів відбору навчального матеріалу для підручника з педагогіки:

1) теоретичне обґрунтування: формування інформаційної бази навчально-наукових знань; визначення цілей і завдань змісту підготовки фахівців; побудова концептуальних схем, моделей навчально-програмної документації, обґрунтування взаємозв'язку елементів змісту освіти; визначення принципів побудови змісту навчального матеріалу та дидактичного модуля; розробка критеріїв відбору змісту навчального матеріалу; розвиток категорійного апарату змісту інтегрованого навчального матеріалу; вибір дидактичних і методичних форм, методів відбору та структурування змісту навчального матеріалу;

2) структурно-смісловий відбір змісту навчального матеріалу в межах дидактичного модуля: наукове обґрунтування принципів відбору змісту і структурування навчального матеріалу; певні системи теоретичних знань, що забезпечують фундаменталізацію педагогічної освіти, і практичних знань, що становлять основу навчальних умінь і навичок; встановлення міждисциплінарних зв'язків; виділення в змісті педагогічного знання основних компонентів: а) інваріантної частини, яка являє собою сукупність понять, педагогічних законів, фактів тощо; б) спеціалізованої частини з образним поданням навчального матеріалу; в) світоглядної частини, що забезпечує світоглядну спрямованість навчального знання;

3) методологічне забезпечення відбору та структурування змісту навчального матеріалу: складання технологічної карти (визначення цілей, дозування завдань для самостійної роботи студентів, форми й методи навчання, методи діагностики та корекційної роботи); врахування індивідуально-вікових особливостей студентів; форми й методи роботи з обдарованими студентами; особливості спільної творчої роботи викладачів і студентів.

Більшість науковців та авторів (Л.Н. Алексашкіна, Н.К. Боголюбов, Л.Ю. Корабльова, Ю.Н. Кулюткин та ін.) підтримують структурну схему підручника, запропоновану Д.Д. Зуєвим [5, с. 111–189]. Провідними структурними підсистемами виступають тексти й позатекстові компоненти. Текст підручника є основним “скелетом” підручника, розкриває його зміст, забезпечує

послідовний і максимально повний виклад та аргументацію навчального матеріалу відповідно до програми.

Текст підручника поділяється на основний, додатковий і пояснювальний. Основний текст є головним носієм навчальної інформації, обов'язковою для вивчення й засвоєння. Логіка його викладення визначає логіку побудови підручника. Основний текст Д.Д. Зуєв поділяє на теоретико-пізнавальні та інструментально-практичні тексти. Теоретико-пізнавальні тексти, головна функція яких інформативна, включають основні терміни й поняття конкретної галузі наукового знання, факти, закони, закономірності та їх наслідки, теорії, перспективні напрями розвитку певної науки тощо. Інструментально-практичні тексти, головна функція яких трансформаційна (застосування знань), включають характеристики основних способів діяльності, принципів і правил застосування знань, методів пізнання в даній галузі науки тощо.

До компонентів основного тексту Д.Д. Зуєва можна додати, що теоретико-пізнавальні тексти є частиною предметно орієнтованих текстів. Цей вид текстів вчені поділяють на дві групи: описові, в яких подаються відомості про предмети і явища навколишнього світу, що доступні для спостереження; теоретико-пізнавальні, де предметом аналізу виступають більш узагальнені зв'язки між явищами дійсності. Серед інструментально-практичних текстів розрізняють: інструктивно-методичні, що містять конкретні вказівки на те, як діяти з певними реальними об'єктами (формують практичні вміння), і логіко-математичні, які пропонують узагальнену модель оперування абстрактними об'єктами (формують теоретичні уміння). Виділяють ще ціннісно орієнтовні тексти, для них характерним є те, що будь-який об'єкт в них проаналізований не з точки зору його природних властивостей, а стосовно людини, притаманних їй норм, ідеалів, переконань. У таких текстах виділяють безпосередньо ціннісну орієнтацію (оцінку фактів, подій, вчинків) й опосередковану, з оцінкою ставлення до художніх образів як виразників загального, типового.

Службову функцію в структурній схемі підручника займає додатковий (навчальний матеріал призначений для підкріплення і поглиблення положень основного тексту) та пояснювальний тексти (довідковий апарат підручника).

Позатекстові компоненти також виконують службову функцію до основного тексту. Вони організують його засвоєння, полегшують розуміння та практичне використання. Підсистема позатекстових компонентів складається з трьох структур:

1) апарат організації засвоєння – його призначенням є стимулювати та спрямовувати пізнавальну діяльність студентів у процесі роботи зі змістом підручника. До його складу входять питання, завдання, відповіді до них, систематизувальні та узагальнювальні таблиці;

2) апарат орієнтування – допомагає орієнтуватися в структурі підручника. Він включає передмову, пояснення щодо роботи з навчальною книгою, предметні, термінологічні, хронологічні вказівки, сигнали – символи, колір шрифту, бібліографію;

3) ілюстративний матеріал – слугує наочною опорою навчально-пізнавальної діяльності. Це ілюстрації, діаграми, схеми, графіки тощо.

В підручнику з педагогіки присутні всі компоненти навчальних предметів (ми спираємося на теорію поділу навчальних предметів залежно від компонента, що домінує): наукові знання, способи діяльності, формування досвіду емоційно-ціннісних відносин. Тому підручник повинен містити всі види навчальних текстів, але їх співвідношення має бути різним. Головним компонентом педагогічної теорії є способи діяльності, відповідно, основними в підручнику повинні бути інструментально-практичні тексти.

Оскільки знання про способи діяльності базуються на науці, теоретичних знаннях, вагоме, але не головне місце в підручнику з педагогіки повинні займати теоретико-пізнавальні тексти.

Невід'ємною складовою підготовки майбутніх викладачів є формування професійної культури, відповідних моральних та духовних якостей. Ці риси притаманні для ціннісно орієнтованих текстів.

Додатковий текст підручника з педагогіки може містити: авторський виклад додаткових фактів, нормативних документів МОН, фрагментів наукових матеріалів і документів, статистичних відомостей тощо. Він виконує функцію забезпечення студентів інформацією, яка пояснює або ілюструє зміст основного тексту. Пояснювальний текст підручника з педагогіки може мати вигляд термінологічного словника, приміток, зведених таблиць, пояснень до ілюстрацій тощо. Матеріали для цих текстів необхідно підбирати індивідуально до теми. Розробити систему додаткових та пояснювальних текстів для підручника окремо від основного тексту неможливо. Додатковий та пояснювальний текст повинен акцентувати свою увагу лише на головному, найбільш значущому для розуміння навчального матеріалу. Це саме стосується позатекстових компонентів, які виконують службову функцію щодо основного тексту.

**Висновки.** Навчальний матеріал підручника є одним з головних факторів, від яких залежить ефективність процесу навчання, а значить, і якість підготовки майбутніх фахівців. Це означає, що відбір і структурування навчального матеріалу необхідно здійснювати на широкій науковій основі, враховувати принципи дидактики, специфіку навчального предмета, компонента, що домінує, тощо. Саме такий підхід необхідно використовувати при створенні підручника з педагогіки.

### **Література**

1. Алексашкина Л.Н. Методическое построение учебников истории и географии / Л.Н. Алексашкина, Н.К. Боголюбова, Л.Ю. Кораблева // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1981. – Вып. 9. – С. 56–76.
2. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных книг / В.Г. Бейлинсон. – М. : Просвещение, 1986. – 287 с.
3. Журавлев И.К. Учебник вчера, сегодня, завтра / И.К. Журавлев // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 44–49.
4. Зорина Л.Я. Проблема перехода от программы к учебнику / Л.Я. Зорина // Теоретические проблемы современного школьного учебника : сборник научных трудов. – М. : АПН СССР НИИОП, 1989. – С. 44–62.
5. Зуев Д.Д. Школьный учебник / Д.Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1982. – 232 с.
6. Кулюткин Ю.Н. Анализ функциональных стилей учебного текста / Ю.Н. Кулюткин // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1975. – Вып. 5. – С. 91–97.



7. Краевский В.В. Дидактические основания определения содержания учебника / В.В. Краевский, И.Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 34–49.
8. Лыков М.Н. Современные требования к структуре и содержанию вузовского учебника по дисциплинам гуманитарного цикла и педагогические условия их реализации : автореф. дис. / М.Н. Лыков ; Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО. – Казань, 2008.
9. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М., 1991. – 86 с.
10. Столетов В.Н. О научных основах отбора содержания образования для учебников / В.Н. Столетов // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 6–16.
11. Теоретические основы содержания общего среднего образования / [под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера]. – М. : Педагогика. – 352 с.
12. Тупальский Н.И. Основные проблемы вузовского учебника / Н.И. Тупальский. – Минск : Вышэйшая школа, 1976. – 183 с.

ЛІСКОВАЦЬКА Х.М.

### ЕЛЕМЕНТИ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ В “ПЕДОЛОГІЇ” С.А. АНАНЬІНА

На тлі суспільних перетворень в Україні відбувається активний процес модернізації системи освіти. Провідною сучасною тенденцією є збільшення інтересу до творчої спадщини вчених, які працювали на освітянській ниві в різні часи розбудови держави. Це зумовлено тим, що дані історії вітчизняної та зарубіжної літератури дають можливість розвивати сьогодні ті ідеї, які не втратили своєї актуальності.

Чимало науковців досліджували педагогічну спадщину С.А. Ананьїна, а саме: Н. Дічек, М. Марушкевич, Н. Кошечко, М. Ярошенко. Вони розглядали різноманітні аспекти педагогічної діяльності вченого. Серед дослідників, які аналізували його погляди на педологію як науку про дитину, слід відзначити Н. Кошечко. Проте, на жаль, у сучасній педагогічній науці досі не вирішено проблему внеску С.А. Ананьїна у процес зародження та становлення порівняльної педагогіки. Ретельне вивчення його творчого доробку дасть змогу отримати цілісне бачення особливостей становлення та розвитку української компаративістики.

**Мета статті** – проаналізувати погляди С.А. Ананьїна на педологію як науку про дитину.

В історії вітчизняної школи та науково-педагогічної думки період 20-х рр. ХХ ст. позначився активними пошуками нових форм навчання та виховання. Надзвичайно популярною в цей період стає педологія, яка в центр свого дослідження ставила особистість дитини та розробляла ефективні методи її розвитку.

Педологія (від грец. παις (παιδός) – дитина) – наука про дітей, що ґрунтується на визнанні фаталістичної зумовленості долі дітей біологічними й соціальними факторами, впливом спадковості та середовища, які вважає незмінними; заперечує провідну роль навчання й виховання в розвитку дитини. Вона виникла на базі експериментальної педагогіки як її напрям наприкінці ХІХ ст. у США. Перші праці педологічного характеру належать Г.С. Холлу,

Дж. Болдуїну, Е. Мейману, В. Прейєру та ін.). Вважають, що одну з перших педологічних лабораторій заснував американський психолог Е. Торндайк. Головним способом вивчення дітей для педологів виступали тестові випробування на визначення коефіцієнта розумової обдарованості – коефіцієнта інтелекту IQ (Ай-К'ю), що характеризує відношення розумового віку людини до її хронологічного віку. Цей коефіцієнт запровадив австрійський психолог Вільям Штерн. У свою чергу, французький психолог Альфред Біне розробив метричну шкалу, за якою в експериментальних умовах оцінював розумовий вік.

Педологія пов'язувала розвиток людської особистості, насамперед, із спадковістю. Вона вперше зосередила серйозну увагу на необхідності психолого-педагогічного вивчення особливостей розвитку дітей і врахуванні цих особливостей у процесі навчання та виховання. Науковці займались інтенсивними пошуками психологічних методів об'єктивного вивчення учнів.

У жовтні 1922 р. в Київському ІНО розпочав роботу педологічний семінар “для тих з студентів, що бажали б глибшого й ширшого вивчення педологічних дисциплін” [2, с. 269]. У роботі семінару взяли участь викладачі та понад 40 студентів. Протягом 1922–1923 рр. учасниками семінару було розроблено близько 82 тем, серед яких поняття психофізичного розвитку дитини, періоди в розвитку дитини, природа дитячих відчуття і сприйняття, дитяча аперцепція, а також природа дитини шкільного віку. За період існування семінару було організовано звітні публіцистичні виставки, де було представлено таблиці, діаграми, схеми, приладдя з психологічної лабораторії. Керував семінаром професор С.А. Ананьїн.

Степан Андрійович Ананьїн (1875–1942) – видатний педагог і психолог, професор. Народився у м. Змієві Харківської губернії в учительській родині. Здобув освіту на юридичному факультеті Харківського університету (1897) і на історико-філологічному факультеті Київського університету (1905). Закінчивши навчання, С.А. Ананьїн викладав курс дитячої і педагогічної психології. У 1915 р. захистив магістерську дисертацію “Интересъ по ученію современной психологии и педагогики”. Протягом 1918–1919 рр. С.А. Ананьїн читав лекції з історії педагогіки в університеті та на Вищих жіночих курсах у Києві. З 1920 р. до 1925 р. очолював факультет професійної освіти в Київському інституті народної освіти, працював на педагогічному факультеті Київської консерваторії. Узимку 1942 р. С.А. Ананьїн трагічно загинув, залишивши після себе велику педагогічну спадщину: “Дитячі ідеали” (1913), “Интерес у вивченні сучасної психології і педагогіки” (1915), “Педагогіка” (Курс лекцій, 1917), “Трудове виховання, його минуле й майбутнє” (1924), “Історія педагогічних течій” (Курс лекцій, 1929).

У 1923 р. в журналі “Шлях освіти” на замовлення Київської науково-дослідної кафедри педології було надруковано працю С.А. Ананьїна під назвою “Педологія”. Вона містить чотири розділи: про термін “педологія”, сучасний стан педології, зміст сучасної педології, завдання та зміст педології.

У першому розділі С.А. Ананьїн дає визначення поняття “педологія”, наводить відомості з історії виникнення терміна: “Самый термин “педология” изобретен в 1893 году в Америке одним из учеников Стенли Холла – Оскаром Хрисманом. По его мысли, им должна обозначаться наука, ставящая своей

целью всестороннее изучение ребенка. Эту мысль Хрисман развил в редактировавшемся им журнале “Педология” в 1894 г.” [1, с. 39]. Окрім того, вчений простежує географію поширення терміна, досліджує на предмет існування педології як окремої галузі науки про дитину такі країни: Америку, Англію, Німеччину, Францію, Бельгію та навіть Росію. С.А. Ананьїн констатує, що в Америці праці, об’єктом дослідження у яких виступала дитина, як правило, зараховують до відділу Child Study (науки про дитину), і лише кілька праць містять у назві термін педологія [1, с. 39]. Порівнюючи стан педології в різних країнах, С.А. Ананьїн доходить висновку, що “в таком же положении обстоит дело с термином педология и в Англии”. Незважаючи на те, що існує журнал під назвою “Paidologik”, у країні категорично відмовляються вживати термін педологія [1, с. 40]. Аналогічну ситуацію спостерігаємо в інших досліджуваних країнах, а саме в Німеччині, Бельгії, Франції.

У другому розділі праці “Педологія” С.А. Ананьїн вирішив з’ясувати, чи можна існуючі науки про дитину розглядати як приклади педології. Учений детальніше схарактеризував науку про дитину в Америці, Англії, Німеччині, Бельгії, Франції.

Наприклад, в Америці “под наукой о ребенке, для которой Хрисман придумал наименование “педология”, понимается та наука, которая изучает ребенка преимущественно как предмет воспитания” [1, с. 42].

Розкриваючи зміст науки, учений вдається до елементів зіставлення й порівняння. Зокрема, зазначає, що в Англії, на відміну від Америки, існує менше праць, присвячених вивченню дитини. “Идея об особой научной отрасли – науки о ребенке – здесь, повидимому, и меньше признается, и меньше распространена” [1, с. 42]. Щодо Німеччини, то дитину вивчає кілька галузей науки, наприклад: фізіологія, педіатрія, психологія дитинства, педагогічна психологія, експериментальна педагогіка [1, с. 42]. На думку С.А. Ананьїна, не варто зупинятися на детальному вивченні стану педології у Франції, оскільки “по данному вопросу можно констатировать приблизительно то же положение, что и в Германии” [1, с. 46].

У третьому розділі дослідник з’ясовує зміст наук про дитину. Вивчаючи американську науку, С.А. Ананьїн зауважує, що необхідно розрізнити дві групи праць про дитину: загального характеру та присвячені окремим рисам дитини. С.А. Ананьїн, аналізуючи твори різних учених, виділяє найголовніше, інколи робить це у формі зіставлення. Так, наприклад, пишучи про роботи загального характеру Киркпатрика “Основы науки о ребенке” та Waddle “Введение в психологию ребенка”, науковець підкреслює, що “содержание той и другой книги типично для американских трудов. Из него мы видим, что американские исследователи стараются охватить целиком весь организм ребенка... При этом в обоих трудах выступает практическая точка зрения... В первом труде она явствует уже из самого оглавления; во втором, хотя из оглавления этого не видно, но самое изложение свойств уже свидетельствуют о том” [1, с. 47].

Що ж до Німеччини, то, на думку С.А. Ананьїна, варто розглянути праці про раннє дитинство. Порівнюючи точки зору різних видатних учених, як-то: Прейєра, Штерна, Амента, Грооса, Гауппа, дослідник наголошує: “чем дальше по времени развития ребенка подвигается исследование, тем сильнее и си-

льнее выступают чисто психологические моменты исследования” [1, с. 47]. Незважаючи на те, що одні німецькі вчені досліджують дитячу психологію в контексті загальної психології, а інші зосереджують увагу виключно на дитячій психології, “всем работающим чуждо, однако, воззрение на ребенка, как психо-физиологический организм, почему и содержание их значительно разнится от американских починений...” [1, с. 47]. Як бачимо, С.А. Ананьїн зіставляє праці не лише представників однієї держави, а й кількох країн.

Більш детально науковець зупинився на вивченні найновіших німецьких праць з педагогічної психології. С.А. Ананьїн відзначав, що вони написані з ухилом у педагогічний бік і приділяють велику увагу питанням виховання [1, с. 48]. Порівнявши погляди Штосснера, Габриха та Лая, учений дійшов висновку: “... в Германии труды, рассматривающие ребенка, как предмет воспитания, имеют в виду почти исключительно его психическую сторону” [1, с. 48].

Зауваживши, що “французские исследования ничем не отличаются от немецких”, С.А. Ананьїн підбиває підсумок. Порівнюючи зміст науки про дитину в Америці та країнах Європи, науковець наголошує: “... до сих пор еще не сложилась отдельная дисциплина – наука о ребенке, как таковой, хотя идеи о ней существуют и в большом распространении в Америке, и в меньшем в Европе. И в Америке, и в Европе, когда говорят о ней, термина “педология” не применяют, за исключением Бельгии и России, где ими иногда пользуются” [1, с. 49].

В останньому розділі “Педології” С.А. Ананьїн прагнув викласти свій погляд щодо змісту та завдань науки про дитину. У редакторській примітці до роботи “Педологія” зазначено, що частина праці, де автор “выясняет свои взгляды”, є суперечливою [1, с. 39]. Отже, у розділі “Задачи и содержание педологии” С.А. Ананьїн з’ясовує, на якій підставі дитина повинна стати об’єктом спеціальної науки. Крім цього, знову вдається до порівняння Америки та Європи, відзначає, що в першій уже почалось формування спеціальної науки про дитину, тоді як у другій дитину вивчають фахівці з різних галузей [1, с. 50].

Наприкінці розділу С.А. Ананьїн подає власне бачення педології. Згідно з його теорією, ця наука об’єднує в собі три групи наук про дитину: теоретико-описові, практико-описові та нормативні. У центрі першої групи стоїть дитина як така, у центрі другої – дитина як об’єкт виховання, третьої – процес виховання. З цього випливає така схема: дитина сама по собі, дитина як предмет виховання, процес виховання [1, с. 53]. Цю схему С.А. Ананьїн графічно подав таким чином [1, с. 54].

До кінця 20-х рр. педологія почала претендувати на роль “марксистської науки про дітей”, монополізуючи право на вивчення дитини, усуваючи педагогіку, анатомію й фізіологію дитячого віку, поглинаючи психологію. Надмірне захоплення тестами, за допомогою яких визначали коефіцієнт розумової обдарованості дітей, ігнорування власної діяльності учнів, провідної ролі виховання та навчання в розвитку дитини й інші положення педології викликали серйозну критику, що отримала своє завершення в постанові ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р. “Про педологічні перекоєчення в системі наркомосів”. Педологію було оголошено псевдо і заборонено.

#### **Педологія. Схема поділу науки про дитину**

А. Теоретико-описова	В. Практико-описова	С. Нормативна
----------------------	---------------------	---------------

галузь педології	галузь педології	галузь педології
Предмет – дитина як така	Предмет – дитина як об’єкт виховання	Предмет – виховання дитини, доведення її до стадії зрілості
1. Анатомія	1. Анатомія	1. Гігієна (ортогенезис)
2. Фізіологія	2. Фізіологія	2. Педагогіка (у всіх її розгалуженнях)
3. Фізіологічна хімія	3. Фізіологічна хімія	
4. Антропологія	4. Антропологія	
5. Етнологія й етнографія	5. Етнологія й етнографія	
6. Психологія	6. Психологія	
7. Історія		

**Висновки.** У творчому доробку вченого чимало праць, які є неоціненним скарбом для сучасної педагогіки. Однак найвагомим є внесок С.А. Ананьїна у розробку інтегрованої педагогічної навчальної дисципліни “Педологія”. Він читав цей навчальний курс до середини 30-х рр. За С.А. Ананьїним, “Педологія” як наука і навчальна дисципліна включала три групи наук про дитину:

– теоретико-описові (предмет – дитина), сюди він відносив анатомію дитинства, підліткового віку, юнацтва, фізіологію, фізіологічну хімію, антропологію, етнологію та етнографію, загальну та індивідуальну психологію дитини, історію життя;

– практико-описові (предмет – дитина як предмет виховання). З-поміж них – анатомія, фізіологія, фізіологічна хімія, антропологія, етнологія, етнографія, психологія дитини, підлітка, юнака, що висвітлюють проблему з точки зору інтересів виховання;

– нормативні (предмет – виховання дитини), основні з них: педагогіка в усіх розгалуженнях, гігієна дитячого віку (вчення про ортобіоз дитини).

Отже, С.А. Ананьїна можна вважати засновником педологічного напрямку у викладанні дисциплін педагогічного циклу у вищих навчальних закладах.

#### **Література**

1. Ананьїн С.А. Педологія / С.А. Ананьїн // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С. 39–54.
2. Ананьїн С.А. Педологічний семінар при Київському ІНО 1922–1923 р. / С.А. Ананьїн // Путь просвещения. – 1923. – № 7–8. – С. 269–271.
3. Кошечко Н. Проблема розвитку дитини у педологічних працях Степана Ананьїна / Н. Кошечко // Шлях освіти. – 2006. – № 3. – С. 41–46.
4. Ярошенко М. Педагогічні праці С.А. Ананьїна (1874–1942) / М. Ярошенко // Педагогіка : респ. наук.-метод. зб. – К. : Радянська школа, 1968. – Вип. 7. – С. 92–102.

ЛОПУТЬКО О.А.

### **КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ КУРСАНТІВ У СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ВНЗ МВС УКРАЇНИ**

Питання організації самостійної роботи навчального контингенту не є новим. Особливого значення воно набуває в системі навчальних закладів

МВС України. Це зумовлено зміною вимог до навчання майбутніх фахівців для органів внутрішніх справ України. Поширення міжнародного співробітництва, тенденції до євроінтеграції зумовлюють потребу появи висококваліфікованих кадрів, спроможних до виконання своїх обов'язків в умовах відкритого європейського та світового суспільства.

У зв'язку із цим підготовка викладачів до організації самостійної роботи курсантів набуває більшої значущості. Одним з напрямів її оптимізації може бути методична робота кафедр і навчальних відділів вищих навчальних закладів, у рамках якої буде проводитися навчання та підготовка викладачів до оптимізації методів, прийомів і способів організації самостійної роботи.

Питання підготовки викладача до виконання своїх посадових обов'язків вивчали С. Гончаренко, Н. Гупан, П. Олійник, В. Сотниченко, В. Федорченко [1; 7]. Специфічний характер підготовки кадрів для органів внутрішніх справ України висвітлено у працях В. Кривуші, Т. Кушнірової, М. Легенького, В. Синьова [6].

Аналіз цих праць дає підстави стверджувати, що наявний стан розробленості проблеми вимагає перегляду ставлення до підготовки викладача і ставлення до його ролі в навчально-виховній діяльності як до організаторської, кураторської в процесі розвитку самостійності курсантів.

**Мета статті** – визначити критерії підготовки викладачів ВНЗ МВС до організації самостійної роботи курсантів у системі методичної роботи.

Визначення системи методичної роботи вимагає від нас ретельного аналізу, оскільки йдеться про підготовку працівників, яким необхідно покращити свій результат якомога швидше та без відриву від навчально-виховного процесу.

Н. Мойсеюк зазначає, що науково-методична робота – це система діяльності навчального закладу, яка спрямована, серед іншого, на підвищення професійно-педагогічної культури педагогів [2, с. 642]. Існує думка, що методична робота в освітніх закладах є частиною системи безперервної освіти викладачів, вихователів. Цілі методичної роботи: засвоєння найбільш раціональних методів навчання й виховання тих, хто навчається; підвищення рівня загальнодидактичної та методичної підготовленості педагога до організації й ведення навчально-виховної роботи; обмін досвідом між членами педагогічного колективу та впровадження передового педагогічного досвіду [5, с. 307–308].

Отже, можемо констатувати, що система методичної роботи у ВНЗ МВС – це комплекс дій спеціально уповноважених відділів та об'єднань (навчально-методичний відділ, методична рада, методичне об'єднання факультету, інституту, університету тощо) і самого викладача, спрямованих на підвищення загального рівня методичної культури викладача в умовах особливостей навчально-виховного процесу у відомчих закладах освіти.

Підвищення професійної майстерності викладача відбувається одночасно, за умови включення в цей процес усіх сфер його професійної діяльності: наукової, педагогічної, організаційної тощо. Пропонуючи подальший їх аналіз, вважаємо за необхідне навести ті види підготовки викладачів до організації самостійної роботи курсантів, які найбільше відповідають роботі за тією чи іншою формою організації:

1. *На рівні самостійної професійної підготовки:* індивідуальна робота викладача з оволодіння необхідними знаннями, вміннями та навичками (аналіз здобутків ВНЗ, нормативних документів щодо організації самостійної роботи за вимогами КМСОНП, методичної літератури стосовно викладання навчальної дисципліни, рекомендації щодо впровадження передового педагогічного досвіду в навчальний процес, аналіз стану розвитку цієї проблеми в інших ВНЗ України та за кордоном). На цьому рівні бажана самостійна робота викладача за умови консультування більш досвідченого колеги, здатного спрямувати пізнавальну активність викладача в необхідному контексті та коригувати отримані результати. Окремі аспекти науково-методичної діяльності викладача (індивідуальна робота викладача з високим рівнем кваліфікації: авторські курси, майстер-класи, авторські посібники, підручники, поради) висвітлюють і на наступних трьох рівнях.

2. *На рівні організаційної та навчально-методичної роботи кафедри:* кафедральні методологічні семінари (розгляд складних питань з методики організації самостійної роботи та способів впровадження їх у навчальний процес), обмін досвідом (презентація та обговорення професійних досягнень викладачів з певного питання, використання їх у власній практиці), взаємовідвідування викладачів кафедри (формування навичок аналізу організації самостійної роботи, використання досвіду колег у власній практиці), наставництво (форма, яка застосовується для супроводу індивідуальної діяльності викладача з метою її оптимізації).

3. *На рівні інструктивної методичної роботи навчально-методичного відділу та методичної ради ВНЗ:* “школа молодого викладача” (спостереження та поради викладачу щодо організації професійної діяльності, надання рекомендацій щодо підвищення рівня професійної майстерності), методичні семінари, тренінги (аналіз певної складної проблеми організації навчального процесу з наступним обговоренням шляхів її подолання, аналіз та впровадження ефективних методів організації навчального процесу у практику ВНЗ, аналіз наукових здобутків працівників ВНЗ та впровадження їх у навчальний процес, аналіз роботи на індивідуальному та кафедральному рівнях), методичні збори, інструктивно-методичні наради (ознайомлення з наказами МОН, МВС та заходами щодо їх виконання науково-педагогічним складом ВНЗ).

4. *На рівні організаційної та методичної роботи факультету:* методичні семінари (організація обміну досвідом та аналізу здобутків педагогічної думки в дослідженні цієї проблеми), тематичні наради (рекомендації щодо впровадження певних методів організації самостійної роботи курсантів у практику ВНЗ, визначення основних стратегій розвитку організації навчального процесу, аналіз роботи науково-педагогічного складу з навчальним контингентом факультету).

Критерії оцінювання підготовки викладача зумовлені вимогами провідних документів щодо організації самостійної роботи [3; 4] та підтверджені практикою.

**Критерії оцінювання підготовки викладача до організації самостійної роботи курсантів:**

1. Володіння знаннями щодо основ організації самостійної роботи курсантів:

– знання особливостей навчально-виховного процесу у ВНЗ МВС України;

– знання сучасної методики організації самостійної роботи, врахування часу, запланованого на самостійну роботу та використання основної й додаткової навчальної літератури, технічних засобів навчання;

– контроль та оцінювання знань курсантів за КМСОНП, корекція недоліків виконання самостійної роботи навчального контингенту та урахування набутого досвіду під час організації самостійної роботи на наступному рівні.

2. Уміння та навички оптимального добору видів, форм та методів організації самостійної роботи курсантів:

– уміння та навички викладачів щодо добору видів, форм та методів організації самостійної роботи;

– впровадження та оцінювання ефективності методів і прийомів активізації навчальної діяльності курсантів відповідно до мети й завдань заняття з конкретної навчальної дисципліни та рівня підготовки курсантів;

– уміння добору та комбінування видів та форм організації самостійної роботи курсантів відповідно до особливостей професійного спрямування навчального контингенту та обраних методів і прийомів.

3. Характер інтеракції викладача й курсантів:

– побудова схем взаємодії викладача з навчальним контингентом на засадах партнерства й взаєморозуміння, відповідність обраної схеми меті та завданням самостійної роботи на певному етапі навчання;

– характер диференціації навчальних завдань відповідно до особливостей модульного навчання;

– урахування особливостей підготовки й особистих характеристик курсантів, динаміки їх навчальних досягнень та індивідуального оцінювання кожного з них.

Згідно з розробленими критеріями можна визначити такі рівні підготовки викладача до організації самостійної роботи курсантів:

**I. Низький рівень підготовки.** Поверхове володіння викладачем знаннями щодо основ організації самостійної роботи: викладач орієнтується в навчальному матеріалі та знає кількість годин, які відведено на самостійну роботу з теми; володіє певними знаннями щодо оцінювання навчальних досягнень курсантів за КМСОНП. Викладач використовує переважно основну літературу, втрачаючи потенціал роботи з додатковими джерелами та технічними засобами. В його плануванні не спостерігається або приділено недостатньо уваги системності виконання самостійних робіт та поетапному зростанню складності видів організації самостійної роботи. Відсутній або проведений дуже поверхово аналіз недоліків організації самостійної роботи під час вивчення попередніх тем.

Недостатньо сформовані вміння та навички активізації самостійної діяльності курсантів. Викладачі володіють певними вміннями щодо добору та використання видів, форм і методів організації самостійної роботи курсантів. Вони використовують переважно репродуктивні, іноді варіативні види завдань для самостійної роботи та не готові до використання значної кількості



методів активізації навчально-виховного процесу. На організаційний етап іде багато часу, відведеного для самопідготовки курсантів. Рівень підготовки навчального контингенту враховують, але недостатньо уваги приділяють професійному спрямуванню курсантів.

Спілкування викладача та курсантів на цьому етапі відбувається переважно за стимул-реактивною схемою взаємодії. Викладач домінує в навчальній групі. Рівень особистої активності курсантів низький. Вони працюють переважно на репродуктивному рівні.

Щодо співвідношення зі знаннями курсантів, то показником підготовки викладача на цьому етапі буде досить низький відсоток успішності навчального контингенту, який з ним працює, – 1–64% правильного виконання самостійних робіт з теми.

**II. Середній рівень підготовки.** Достатні знання з основ організації самостійної роботи. Викладач на цьому рівні добре орієнтується в навчальному матеріалі та відповідно до нього планує кількість годин на виконання самостійної роботи з конкретної теми. Він використовує значну кількість додаткових ресурсів. Викладач адекватно оцінює кожного курсанта з урахуванням рівня особистої підготовки. Наявна системність у плануванні графіка самостійної роботи. Недоліками його підготовки на цьому рівні є: недостатнє врахування професійного спрямування курсантів, використання стандартних схем планування та оцінювання, недостатнє врахування попереднього досвіду під час планування кожного наступного етапу.

Достатня сформованість умінь та навичок активізації самостійної діяльності курсантів. Викладач володіє навичками використання більшості методів активізації самостійної роботи. Він упевнено визначає методи та прийоми самостійної роботи відповідно до видів і форм її організації. Використовує здебільшого варіативні види роботи, які вже містять елементи творчої діяльності. Організація групи забирає незначний час. На цьому рівні спостерігається більша, порівняно з першим, активність навчального контингенту. Оцінювання навчальних досягнень здійснюється відповідно до особливостей підготовки курсантів та рівня його активності під час самопідготовки.

Характер взаємодії викладача з курсантами поступово ускладнюється, тому її можна схарактеризувати як супідрядну. Переважно домінує викладач, але на певних етапах їх взаємодії зростає особиста активність навчального контингенту.

Показником підготовки викладача у співвідношенні з досягненнями курсантів на цьому етапі буде збільшення відсотка успішного виконання самостійних робіт до 65–79%.

**III. Високий рівень підготовки.** Володіння ґрунтовними знаннями щодо організації самостійної роботи. Рівень знань викладача дає йому можливість особисто планувати час для самостійної роботи в кожному конкретному модулі. Він критично ставиться до планів самостійної роботи кафедри та варіює часові відрізки на самостійну роботу з теми залежно від професійного спрямування курсантів та особливостей навчальних груп. Його оцінювання цілком адекватне та враховує такі чинники: ступінь самостійності виконання роботи, особистий внесок під час виконання колективного завдання, особистий прогрес курсантів. Також він ретельно оцінює попередні недоліки перед плануванням наступного етапу.

Викладач впевнено оперує вміннями та навичками активізації навчальної діяльності курсантів. Педагог не тільки ефективно добирає прийоми та методи організації, але й ефективно варіює їх залежно від особливостей навчальної групи. Також наявна сформованість умінь та навичок зі встановлення оптимального співвідношення складності навчальних завдань з видами, формами та методами організації самостійної роботи курсантів. Викладач використовує переважно творчі й дослідницькі види самостійних завдань.

Спілкування викладача та курсантів відбувається на рівні паритетної (суб'єкт-суб'єктної) взаємодії. Спостерігається високий рівень особистої активності курсантів. Зауважимо, що цьому повинна передувати ретельна праця викладача з підготовки курсантів до детального розподілу ролей під час виконання завдань з навчальної дисципліни.

Індикатором цього рівня є також досягнення курсантами показників успішного виконання самостійних робіт у межах 80–100%.

**Висновки.** Розробка критеріїв та рівнів підготовки викладача дала нам змогу урахувати якомога більше деталей організації самостійної роботи у ВНЗ МВС. Було простежено зміни в підготовці викладачів за трьома критеріями: володіння знаннями щодо основ організації самостійної роботи курсантів, уміння та навички оптимального добору видів, форм і методів організації самостійної роботи курсантів та характер інтеракції викладача й курсантів. За допомогою запропонованих критеріїв було визначено рівні та характеристики, які показують як досягнення, так і недоліки підготовки викладача на кожному з них. Розробка такого критеріального апарату є корисною не тільки для оцінювання підготовки викладачів, а й для побудови системи підготовки викладачів до організації самостійної роботи в умовах методичної роботи ВНЗ МВС України.

### Література

1. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. / С.У. Гончаренко, П.М. Олійник, В.К. Федорченко та ін. / [ред. С.У. Гончаренко, П.М. Олійник]. – К.: Вища школа, 2003. – 323 с.
2. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. / Н.Є. Мосеюк. – К., 2007. – 656 с.
3. Наказ МОН від 30.12.2005 р. № 774 “Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/laws/education/higher/6/0001>.
4. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті // Освіта України. – 2002. – 23 квітня.
5. Педагогіка: большая современная энциклопедия / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
6. Синьов В.М. Кадрова та виховна робота в ОВС: навч.-метод. посіб. / [В.М. Синьов, В.І. Кривуша, Т.В. Кушнірова, М.І. Легенький]. – К.: КЮІ КНУВС, 2006. – 179 с.
7. Сотниченко В.М. Теоретичний аспект професійної готовності викладача як чинник оптимізації процесу навчання / В.М. Сотниченко, Н.М. Гупан // Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка. (Педагогічні науки). – 2004. – № 9 (77). – С. 37–44.

## СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики набувають актуальності питання підвищення рівня професійної підготовки інженерів-педагогів як майбутніх викладачів і вихователів учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ).

Одним з найважливіших завдань якісної освіти інженера-педагога є формування його готовності до використання здоров'язбережних технологій. Це зумовлено, насамперед, нагальною потребою збереження й зміцнення здоров'я учнів у процесі навчання й виховання.

Актуальність формування готовності інженерів-педагогів до використання здоров'язбережних технологій значно посилюється незадовільним станом здоров'я випускників основної та старшої загальноосвітньої школи – потенційних учнів ПТНЗ. Так, за даними наукових джерел, майже 90% цієї категорії молоді мають відхилення в здоров'ї, більше ніж 50% – незадовільну фізичну підготовку.

Не менш значущим є те, щоб інженер-педагог був здатний до запобігання негативним впливам навчально-виховного процесу, використання його оздоровчого потенціалу, а також слугував взірцем здорової життєдіяльності для своїх вихованців.

Аналіз психолого-педагогічних джерел [1; 3; 9; 14–16] засвідчує, що науковці вивчають проблему готовності майбутніх педагогів до використання здоров'язбережних технологій у професійній діяльності в контексті таких основних напрямів дослідження:

– формування в майбутніх учителів здорового способу життя (В. Бобрицька, Т. Кириченко), валеологічної культури (Ю. Бойчук, Н. П'ясецька);

– підготовка педагогів до здійснення здоров'язбережної діяльності (О. Матафонова) й валеологічного виховання учнів (О. Авдєєва, О. Філіпп'єва), формування у школярів основ знань про здоров'я та безпеку життєдіяльності (Є. Чернишова).

За безумовної важливості цих досліджень проблема формування готовності інженерів-педагогів до використання здоров'язбережних технологій у професійній діяльності не знайшла спеціального вивчення у психолого-педагогічних джерелах.

**Мета статті** – розкрити сутність та структуру готовності інженера-педагога до використання здоров'язбережних технологій.

Науковий аналіз праць [4; 5; 7; 10; 11–13], присвячених питанням готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності, дає змогу визначити *готовність майбутнього інженера-педагога до використання здоров'язбережних технологій* у професійній діяльності як інтегроване, стійке утворення особистості, що характеризує її теоретичну та практичну підготовленість до професійної роботи зі здійснення здоров'язбереження учнів.

Здоров'язбереження в педагогічному аспекті ми розуміємо як навчально-виховний процес, що передбачає створення безпечних і комфортних умов перебування вихованців у навчальному закладі, запобігання стресам і перевантаженням, установа суб'єкт-суб'єктних відносин учасників педагогічного процесу, забезпечення цілісного розвитку особистості й тим самим сприяє збереженню та зміцненню здоров'я учнів [8].

Готовність до використання здоров'язбережних технологій є одним з найважливіших і необхідних складників професійної готовності майбутнього інженера-педагога. Більше того, професійна готовність у відриві від готовності до використання здоров'язбережних технологій у сучасній освіті просто немислима.

Проведений науковий пошук доводить, що готовність майбутнього педагога до педагогічної діяльності виявляється в різних чинниках, зокрема таких:

- спрямованість до педагогічної діяльності (Ф. Гоноблін [5]);
- позитивне ставлення до праці, визначений рівень оволодіння професійно-педагогічними знаннями, вміннями, навичками, педагогічними здібностями (І. Ісаєв і В. Сластьонін [13]);
- здобуття й реалізація професійно-педагогічних завдань, умінь, навичок (І. Ісаєв і Л. Макарова [7]);
- розвиток педагогічних здібностей (С. Вершловський, Ф. Гоноболін, В. Крутецький, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін [4; 5; 10; 11]).

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що дослідники наголошують на необхідності розкриття готовності майбутнього педагога до професійної діяльності як цілісної системи.

Так, В. Крутецький до структури професійно значущих якостей особистості, її вмінь включає чотири блоки (підструктури): світогляд особистості; позитивне ставлення до педагогічної діяльності; педагогічні здібності; професійно-педагогічні знання, вміння, навички [12].

А. Асмолов зазначає, що в готовності як результаті підготовки можна виділити декілька компонентів, а саме: мотиваційний (переконання, погляди, відносини, мотиваційні установки на певну поведінку); компонент, який включає в себе операційні установки; особистий компонент (відчуття, інтелект і воля); змістовий (система знань) процесуальний (система вмінь і навичок) [2].

І. Ісаєв і В. Сластьонін до структури готовності педагога до професійної діяльності відносять два основних блоки: теоретичний та практичний. Теоретична готовність – це готовність до теоретичної діяльності, що, у свою чергу, виявляється в узагальненому вмінні педагогічно мислити, тобто мати аналітичні, прогностичні, проєктивні та рефлексивні вміння. Зміст практичної готовності педагога виражається в зовнішніх (предметних) уміннях, тобто в діях, що можна спостерігати. До них належать такі вміння: організаторські (мобілізаційні, інформаційні, розвивальні, орієнтаційні), комунікативні (перцептивні вміння, вміння педагогічного спілкування, вміння педагогічної техніки) та прикладні [13].

Найбільш повно структуру готовності особистості до професійної діяльності визначено С. Максименком, який виокремлює такі аспекти готовності, як: операційний (володіння певним набором способів дії, знань, умінь і навичок, а також можливості набуття нового досвіду в межах певної діяльності); мотиваційний (система спонукальних якостей щодо певної діяльності – моти-

ви пізнання, досягнення, самореалізації та ін.); соціально-психологічний (рівень зрілості комунікативної сфери особистості, уміння здійснювати колективу розподілену діяльність, підтримувати стосунки в колективі, уникати деструктивних конфліктів тощо); психофізіологічний (готовність систем організму діяти в цьому напрямі). Кожен стан готовності до діяльності визначається поєднанням різних факторів, що визначають різні рівні, аспекти готовності. Залежно від змісту діяльності та умов її здійснення провідним може стати один з таких аспектів [6, с. 137–138].

Отже, в узагальненому вигляді готовність майбутнього інженера-педагога до використання здоров'язбережних технологій має включати як психологічний стан особистості, її якості (психологічна готовність), так і власне діяльність, що виражається у професійних знаннях (науково-теоретична готовність), уміннях і навичках (практична готовність).

З урахуванням результатів проведеного аналізу вважаємо, що основними складниками готовності майбутнього інженера-педагога до використання здоров'язбережних технологій є:

- особистісно-мотиваційний (психологічний), що забезпечує професійну спрямованість педагога на використання здоров'язбережних технологій і передбачає: визнання людини і її здоров'я як найвищих цінностей, настанови на розуміння учня, співробітництво з учасниками педагогічного процесу (учнями, їхніми батьками, колегами); свідоме ставлення до свого здоров'я, мотивація на здійснення здорового способу життя; сформованість сукупності особистісно значущих якостей (відповідальність, справедливість, урівноваженість, тактовність);

- когнітивний (науково-теоретичний) – сукупність загальних психолого-педагогічних і спеціальних знань про збереження й зміцнення здоров'я (сутність людського здоров'я, ознаки його вияву; основи формування здорового способу життя, забезпечення безпеки життєдіяльності; чинники, що впливають на стан здоров'я учнів у навчальній діяльності; підходи до організації педагогічного процесу здоров'язбережного характеру);

- процесуальний (практичний) – сукупність умінь, якість оволодіння якими дає змогу в умовах ПТНЗ належно виконувати дії, спрямовані на збереження здоров'я учнів під час навчання й виховання, а саме:

- проєктувальні – вміння з позиції збереження здоров'я учнів конкретизувати мету та зміст освіти й виховання, розробляти плани (теоретичного й виробничого навчання, поурочно-тематичний, уроків); відбирати зміст, засоби, форми, методи педагогічного процесу в їх оптимальному сполученні; планувати індивідуальну роботу з учнями, спрямовану на подолання проблем у розвитку, здійснювати прогноз розвитку кожного учня;

- організаторські – вміння організації та здійснення навчально-виховної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей учнів та специфіки навчальної групи ПТНЗ;

- комунікативні – вміння ведення діалогу з учнями, орієнтуючись на правила безконфліктного спілкування, особливості й емоційний на стан іншої людини;

- рефлексивні – здатність аналізувати й коригувати власну діяльність.

**Висновки.** Таким чином, готовність майбутнього інженера-педагога до використання здоров'язбережних технологій як важливий і необхідний скла-

дник професійної готовності інженера-педагога є інтегрованим, стійким утворенням особистості, що характеризує її теоретичну та практичну підготовленість до професійної роботи зі здійснення здоров'язбереження учнів.

Основними складниками готовності майбутнього інженера-педагога до використання здоров'язбережних технологій у професійній діяльності є: особистісно-мотиваційний, або психологічний (забезпечує професійну спрямованість педагога на використання здоров'язбережних технологій); когнітивний, або науково-теоретичний (сукупність загальних психолого-педагогічних і спеціальних знань про збереження й зміцнення здоров'я); процесуальний, або практичний (сукупність умінь – проектувальних, комунікативних, організаторських, рефлексивних, якість оволодіння якими дає змогу в умовах ПТНЗ належно виконувати дії, спрямовані на збереження здоров'я учнів під час навчання й виховання).

Перспективою подальшого дослідження може бути обґрунтування моделі науково-методичного забезпечення формування готовності інженерів-педагогів до використання здоров'язбережних технологій у професійній діяльності.

### Література

1. Адеєва О.В. Підготовка майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. канд. педаг. наук / О.В. Адеєва. – О., 2009. – 20 с.
2. Асмолов А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 151 с.
3. Бобрицька В.І. Формування здорового способу життя у майбутніх учителів : монографія / В.І. Бобрицька. – Полтава : Скайтек, 2006. – 432 с.
4. Вершловский С.Г. Воспитание активной позиции личности / С.Г. Вершловский. – Л. : Лениздат, 1981. – 143 с.
5. Гоновоблин Ф.Н. Книга об учителе / Ф.Н. Гоновоблин. – М. : Просвещение, 1965. – 260 с.
6. Енциклопедія освіти / АПН України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Исаев И.Ф. Профессионализм преподавателя: культура, стиль, индивидуальность : учеб. пособ. / И.Ф. Исаев, Л.Н. Макарова. – М. ; Белгород : Изд-во БГУ, 2001. – 196 с.
8. Іонова О.М. Здоров'язбереження особистості як психолого-педагогічна проблема / О.М. Іонова, Ю.С. Лук'янова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. – Х. : Харківська державна академія дизайну і мистецтв, 2009. – № 1. – С. 69–72.
9. Кириченко Т.Г. Формування здорового способу життя студентів педагогічного вузу в процесі фізичного виховання : автореф. дис. канд. педаг. наук / Т.Г. Кириченко. – К., 1998. – 16 с.
10. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
11. Кулюткин Ю.К. Психологическая природа деятельности педагога / Ю.К. Кулюткин, В.А. Крутецкий, Г.С. Сухобская // Теоретическая направленность деятельности педагога. – Л., 1978. – С. 7–10.
12. Крутецкий В.А. Вопросы психологии способностей : сб. статей / В.А. Крутецкий. – М. : Педагогика, 1973. – 216 с.
13. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
14. П'ясецька Н.А. Формування валеологічної культури майбутніх учителів у вищих закладах освіти I–II рівнів акредитації : автореф. дис. канд. педаг. наук / Н.А. П'ясецька. – К., 2004. – 20 с.

15. Філіпп'єва О.А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів : автореф. дис. канд. педаг. наук / О.А. Філіпп'єва. – Кіровоград, 2008. – 20 с.

16. Чернишова Є.Р. Підготовка вчителя до формування в учнів основ знань про здоров'я та безпеку життєдіяльності людини : автореф. дис. канд. педаг. наук / Є.Р. Чернишова. – К., 2004. – 19 с.

МАЗІН В.М.

## **РИСИ “ЛЮДИНИ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ” А. МАСЛОУ ЯК ІНДИКАТОРИ СФОРМОВАНOSTІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІВ**

Переорієнтація освіти на ідеал людини, здатної до повної актуалізації особистісних та професійних потенцій, неможлива без появи нового покоління педагогів, здатних є своїй професійній діяльності до ефективної професійної самореалізації. Цілеспрямована підготовка вчителів до об'єктивізації сутнісних сил у професійній діяльності вимагає опанування ними культурою професійної самореалізації (далі – КПС), під якою розуміємо частину індивідуальної педагогічної культури, що об'єднує цінності і професійні якості, які сприяють у своїй сукупності соціально корисній реалізації професійного потенціалу.

Проте формування будь-якої професійно важливої якості у фаховій підготовці вчителів стикається з проблемою визначення мінімально достатніх ознак, які уможливають її діагностику. Не є винятком і КПС. Повний перелік і класифікація ознак її наявності є завданням майже нездійсненим, адже кожен індивідуальний шлях до педагогічної майстерності є унікальним. Проте, з практичної точки зору, досить виділити лише обмежену кількість індикаторів, наявність яких безпомилково вказувала б на високий рівень КПС того чи іншого педагога. На нашу думку, такими індикаторами можуть слугувати експліковані А. Маслоу якості ідеального об'єкта, який він назвав “людиною самоактуалізації”. За дефіцитом місця не будемо приводити ці якості – вони докладно описані в численних джерелах [5, с. 49–51; 7, с. 410–411; 12].

**Мета статті** – показати, що ознаки “людини самоактуалізації” А. Маслоу притаманні педагогам, яким вдалося повністю реалізувати свій професійний потенціал, і їх можна розглядати як індикатори наявності культури професійної самореалізації в пересічних педагогів.

Для перевірки останньої тези ми розглянули з точки зору характеристик “людини самоактуалізації” А. Маслоу факти життя і професійної діяльності відомих педагогів, у яких значною мірою виражені ті особистісні і професійні якості, завдяки яким їм вдалося досягти досконалості в реалізації власного професійного потенціалу.

Перед тим звернемо увагу на те, що сам А. Маслоу вказував на статичний характер своєї концепції. Він писав: “...самоактуалізація... уявляється мені вищою межею, далекою метою, а не динамічним процесом, не активним і насиченим життям: тобто Буттям, а не Становленням” [5, с. 51]. Іншими словами, предметом наукової уваги А. Маслоу був не стільки процес самореалізації, скільки результат цього процесу – набуті особливості свідомості та діяльності людини.

Відзначимо, що предмет дослідження А. Маслоу і феномен КПС залежать один від одного як юність і зрілість окремої людини – одне переходить в інше і є його обов'язковою умовою. Адже те надбання, що людина має в похилому віці, як правило, має вигляд потенцій, задатків у юності. Відзначимо також, що самореалізацію А. Маслоу розглядав у найбільш широкому значенні, а КПС педагога належить тільки до професійної її складової. На нашу думку, ця обставина не є перешкодою для використання експлікованих А. Маслоу характеристик у дослідженні КПС, адже потенціал людини та її професійний потенціал мають однакову природу, співвідносячись при цьому як загальне й часткове.

Підтвердження припущення про подібність між рисами “людини самоактуалізації” та рисами, характерними для ефективних педагогів, побудуємо за схемою: характеристика “людини самоактуалізації” А. Маслоу – факти біографії педагогів. Відзначимо, що подібний прийом часто використовував сам А. Маслоу. Наприклад, описуючи “людину самоактуалізації”, він вважав, що “вона бачить себе, інших людей і дійсність такими, якими вони є, і бере на себе відповідальність за всі свої та чужі недоліки. Оцінюючи навколишній світ, прагне бути об'єктивною, наскільки це можливо”. Для підтвердження цього серед інших аргументів автор наводив переконливі свідчення, взяті з біографій відомих людей. Продовжуючи цю традицію, при встановленні взаємозв'язку рис “людини самоактуалізації” й педагогів, високий ступінь професійної самореалізації яких не викликає сумніву, ми теж звернулися до біографій та творчої спадщини останніх.

Так, прикладом прийняття людей такими, якими вони є, і великої любові до них був Г. Сковорода (1722–1794), який змальовував такі найважливіші людські чесноти: людяність, сердечність, великодушність, справедливість, працьовитість, гідність тощо. Він вважав, що ними обдаровані всі люди від народження, але не всі пізнають їх у собі. Бездіяльність, пихатість, жорстокість, свавілля, егоїзм, кар'єризм, чиношанування, плазування перед модою є, на думку педагога, протиприродними, тобто набутими внаслідок неправильного виховання та умов життя [8]. За свідченням сучасників, сам Григорій Савич був взірцем тих чеснот, про які говорив.

Можна навести й інші приклади, які б ілюстрували наявність прийняття відповідальності за себе та інших в ефективних педагогів. Проте в нашій статті немає необхідності зосереджуватися на чомусь одному, тому перейдемо до наступної характеристики. Так, А. Маслоу вважав, що “людина самоактуалізації” в поведінці спонтанна, проста та природна.

Приклади спонтанності, простоти та природності ми знаходимо в К. Ушинського (1824–1870), особисті й професійні якості якого, а саме: доступність викладання складних питань, чітка логіка доказів, ввічливе ставлення до учнів – зробили його ім'я найпопулярнішим у Демидівському ліцеї, а згодом і в Смольному інституті [6, с. 17–18].

Простота та природність були також невід'ємними рисами Г. Сковороди. Підтверджуючи це, М. Ковалинський засвідчує: “завжди веселий, бадьорий, легкий, рухливий, стриманий, цнотливий, всім задоволений, добродушний,... охочий до слова, де не змушений говорити, із усього виводив мораль, шанобливий до будь-якого стану людей, відвідував хворих, утішав печальних, ділив



останнє з неїмущими, вибирав і любив друзів за їхнє серце, мав побожність без марновірства, вченість без зазнайства, поводження без лестощів” [1].

Продовжимо пошук прикладів прояву характеристик “людини самоактуалізації” у видатних педагогів. Так, А. Маслоу вважав, що “людина самоактуалізації” зосереджуються на проблемах, які потребують вирішення. Ця людина стурбована проблемами інших людей і суспільства й бажає працювати, щоб вирішити ці труднощі.

Прикладом такого ставлення до проблем інших людей і суспільства є життя та професійна діяльність Я. Коменського (1592–1670), який ясно усвідомлював відрив тогочасної шкільної практики від вимог суспільства, що йшло на зміну європейському Відродженню. Як відомо, розуміючи потребу суспільства в загальній шкільній освіті, у 1650 р. Я. Коменський теоретично обґрунтував і створив новий тип школи, яка повністю відповідала вимогам Нового часу.

Сучасники Я. Коменського часто відзначали його проблемну централізацію. Так, Р. Декарт відзначив у нього сильний розум, ідейність і благородні ревнощі до суспільного блага [2, с. 9].

Іншим прикладом стурбованості проблемами людей, суспільства, самовідданої праці для вирішення цих проблем є життєвий і професійний шлях К. Ушинського, який ще в юнацькому віці сформулював мету свого життя: “Зробити якомога більше для користі моєї Вітчизни,” що йому безперечно, вдалося.

Свідченням зосередженості на вирішенні найважливіших педагогічних проблем того часу є рядки “Педагогічної поеми” великого радянського педагога А. Макаренка (1888–1939). Зокрема, він писав: “... Перші місяці нашої колонії для мене і моїх товаришів були не тільки місяцями відчаю і безсилої напруги, – вони були ще й місяцями пошуків істини.... У мене головним результатом цих пошуків стала міцна і... ґрунтовна впевненість, що... теорію потрібно витягнути зі всієї суми реальних явищ, що відбуваються на моїх очах. Я спочатку навіть не зрозумів, а просто побачив, що мені потрібні не книжкові формули, які я все одно не міг прив’язати до справи, а негайний аналіз і негайна дія” [4].

Подальший пошук загальних рис між педагогами, які найбільш повно реалізували свій професійний потенціал, та гіпотетичною “людиною самоактуалізації” пов’язаний з постулатом А. Маслоу про те, що, незважаючи на велику кількість соціальних контактів, “людина самоактуалізації” має потребу бути наодинці з собою. Іншими словами, вона певною мірою є людиною самодостатньою.

Ця характеристика повною мірою виявляється в житті Г. Сковороди, який з 1766 р. більшу частину часу проводить у постійних мандрах по Слобідській Україні, зупиняючись по дорозі в селянських хатах і відмовляючись від пропонуваних йому посад і занять, присвячуючи свій час повчанню людей моральності як словом, так способом свого життя. Саме спосіб життя мандрівного вчителя й філософа дав йому змогу значною мірою розкрити свій людський і професійний потенціал, завдяки чому в спогадах сучасників Г. Сковорода залишився скромним, гуманним і добрим народним учителем.

Загалом відзначимо, що аналіз біографічних джерел підтверджує те, що зазначена риса у тій чи іншій мірі властива й багатьом іншим видатним педагогам.

Перейдемо до наступної характеристики “людини самоактуалізації”, яка на думку А. Маслоу, вірить у себе, в те, хто і ким вона є, має достатньо волі для самостійного прийняття рішень.

Усе це ми можемо побачити, аналізуючи біографії педагогів-майстрів. Так, наприклад, починаючи професійну діяльність, Я. Коменський усе робить усупереч традиціям, демонструючи волю й активність: широко використовує наочність, намагається знайти нові підходи для викладання матеріалу, водить учнів на екскурсії.

Г. Сковорода у свої професійній діяльності теж часто виявляє волю, активність і незалежність від середовища. Наприклад, він у 1744 р., не бажаючи продовжувати духовну кар’єру, прикинувся божевільним, унаслідок чого був відрахований з духовної академії. У 1753 р. Г. Сковорода зайняв місце вчителя поезики в Переяславському училищі, написавши у той же час “Роздуми про поезію і поради до майстерності викладання оної”, у якому пропонував багато нововведень. На вимогу керівництва про викладання цього предмета згідно з традицією Г. Сковорода не погодився, через що був звільнений. У 1759 р. Г. Сковороду запросили на місце вчителя поезії до Харківського колегіуму, але через окремі думки, висловлені ним у лекціях, його звільнили з посади у 1766 р. Як бачимо, Сковорода у своїх діях орієнтувався на власні устремління, не піддавався тиску обставин та вищого начальства.

Подібні риси ми бачимо і в К. Ушинського, якому були притаманні незалежність у думках і вчинках, які не залишилися непоміченими його сучасниками. Так, опікун ліцею П. Демидов зазначав, що К. Ушинський має “велике обдарування й відмінні знання, але з великою самолюбністю...” Відомо, що емоційний і сміливий у думках та словах К. Ушинський надзвичайно дратував консервативних педагогів, що призвело до звинувачення його у вільнодумності, нешанобливому ставленні до керівництва, аморальності та інших провинах під час його роботи на посаді інспектора класів Смольного інституту.

Іноді автономність, незалежність від середовища у К. Ушинського набивала крайніх форм. Так, наприклад, резонанс викликало його висловлювання з приводу призначення нового міністра освіти адмірала Є. Путятіна: “Усю російську освіту віддали в руки ідіотів і бузовіру”. Можливо, Ушинський мав рацію, але при цьому був не стриманий у оцінці особистості високого начальника, що загрожувало йому великими неприємностями.

Автономність, орієнтацію на власну думку та волю ми можемо відзначити і в А. Макаренка, П. Сорокіна, Я. Коменського та інших педагогів.

Продовжимо пошук свідчень того, що педагоги, які реалізували свій потенціал повною мірою, мали ознаки “людини самоактуалізації” А. Маслоу, який, зокрема, вважав, що в досвіді “людей самоактуалізації” є специфічні життєві ситуації, у яких вони відчують себе на мить водночас частинами різної дійсності – індивідуальної та надіндивідуальної.

Судячи зі всього, такий досвід мав і видатний вчений та педагог (оскільки у нього навчалася безліч студентів і аспірантів) П. Сорокін (1889–1968), який відзначав, що саме “інтуїтивний спалах виявляє центральну або най-

більш істотну творчу цінність” [3]. Такі “спалахи” ми можемо знайти в біографіях А. Макаренка, К. Ушинського та інших.

Наступною рисою, яка відрізняє “людину самоактуалізації” від інших людей є, на думку А. Маслоу, відчуття її причетності до життя всього людства.

Найбільш яскравим педагогом, життя якого підтверджувало б це, є Г. Сковорода, який, за багатьма свідченнями, був дуже близьким із життям народу, що допомагало йому пізнати як самого себе, так і навколишній світ. Так, під час своєї праці в селі Коврай 1749–1755 рр., він у вільні від основних обов’язків години мандрував околицями села: гаї, діброви, поля були співрозмовниками або співучасниками його роздумів. Дедалі більше віддаляючись від суєтності, він із самозреченням наближався до найпривабливішого свого пристанища – любомудрості.

Своєрідним прикладом відчуття спільності з людством стала альтруїстична концепція іншого педагога – П. Сорокіна, розроблена в середині 60-х рр. Повністю відповідає змісту цієї концепції й образ пізнього П. Сорокіна, що зберігся в спогадах колишніх студентів. “Я ніколи не забуду цього схудлого старого, що випрямився за кафедрою ультрасучасного залу університету, і закликає аудиторію покінчити із спокусами нашої “плотської” культури, усвідомити всю помилковість цього шляху розвитку й повернутися на правильну стежину. У той момент мені стало ясно, що саме так повинен був би виглядати мандрівний проповідник, що вийшов з дикого лісу лише для того, щоб наставити натовп гріховних селян на істинний шлях Господа” – писав один з його студентів [10].

Свідченням того, що глибокі міжособистісні відносини, які А. Маслоу називав серед найбільш важливих рис “людини самоактуалізації”, притаманні й педагогам з високим рівнем реалізації творчого потенціалу, може слугувати лист Г. Сковороди до М. Ковалинського, у якому він пише: “... перебуваючи у стані великого гніву, я відразу стаю лагіднішим навіть до найлютіших ворогів своїх, як тільки помічаю хоча б незначний вияв прихильності до мене. Як тільки ж помічаю, що хтось мене любить, я готовий віддати йому половину днів мого життя, якщо б це було можливим і дозволеним, зрештою, хто добровільно заради друга наражається на небезпеку, той певним чином ніби витрачає своє життя для нього... Отже, поки я усвідомлюю самого себе, поки душа керує тілом, я буду дбати лише про те, щоб усіма засобами здобути любов благородних душ. Це мій скарб і радість, і життя, і слава. Любов же викликається любов’ю, яку породжує ласка і прихильність у поєднанні з чеснотами” [9, с. 437–438].

Тією чи іншою мірою ці риси притаманні й іншим педагогам, біографії яких ми проаналізували.

На думку А. Маслоу, “людина самоактуалізації” має тенденцію поважати людей, визнавати за ними право висловити свою думку. Очевидно, що наявність і розвиненість цієї риси є обов’язковою для будь-кого, хто претендує називатися педагогом.

Яскравий прояв цієї риси ми знайшли у біографії П. Сорокіна. Так, за свідченнями близьких, якою б непохитною була його думка, він завжди готовий був змінити її, якщо опонент висував незаперечні аргументи. П. Сорокін був дуже суворим критиком, але ця критика не виходила за межі допустимих

правил, і він найчастіше був задоволений, коли йому відповідали таким же чином. У травні 1955 р., коли П. Сорокін залишив активне викладання, він одержав лист подяки, підписаний двадцятьма вісьма колегами по кафедрі: “Повинні зізнатися, що іноді ви лякали нас своєю нещадною критикою помилок нашого століття і наших власних помилок як учених-соціологів. Але енергія вашої критики нас не вводила в оману, бо ми знали, що в душі ви – творчий музикант, один з тих творців, що рідко зустрічаються, які одночасно пишуть і *fortissimo* (пристрасно) і *con amore* (з любов’ю)...” [11].

Окрім зазначених рис, А. Маслоу зазначав, що “людина самоактуалізації” має розвинене почуття гумору. Вона любить сміятися й жартувати, але не за рахунок інших людей. Вона взагалі уявляється добродушною, навіть при тому, що здатна бути дуже серйозною. Хоча сприйняття гумору є вищою мірою суб’єктивним, ця характеристика може бути зафіксована в кожного педагога, якому вдалося реалізувати свій професійний потенціал.

Один із прикладів – Г. Сковорода, який, підбиваючи підсумки свого життєвого шляху, перед смертю заповідав на його могилі зробити напис: “Світ ловив мене, та не спіймав”. Іншим прикладом розвинутого почуття гумору був Я.А. Коменський, який говорить так: “Той, хто починає співати з високої ноти, повинен або мати гарний голос, або швидко замовкнути” [2].

А. Маслоу вважав, що “людина самоактуалізації” має великий творчий потенціал. Творчість може бути виявлена в різних сферах діяльності, спілкуванні, написанні книг чи віршів, музиці, наукових дослідженнях тощо. Дійсно, ми бачимо, що педагоги, біографії яких нами було розглянуто, дуже часто не зосереджуються тільки на суто педагогічній діяльності, а займаються, крім того, наукою, пишуть книги, вірші, малюють і навіть вирощують квіти.

Так, Г. Сковорода, який був відправлений у 1742 р. до придворної капели Санкт-Петербурга, прославився там чудовим басом, майстерною грою на скрипці, флейті, бандурі, цимбалах і сопілці та композиторським талантом.

Інші педагоги виявляли творчість у методичній сфері. Так, Я. Коменський став відомим завдяки своїм підручникам (“Двері мов відкриті, або Розсадник”, “Велика дидактика”, “Материнська школа” та ін.); К. Ушинським було написано підручник “Рідне слово”, що витримав 187 перевидань.

Досвід професійної діяльності А. Макаренка відображено в чудових літературних творах, які до сьогодні є орієнтиром для педагогів усього світу.

Іншою стороною творчості є пізнавальний інтерес. Часто такий інтерес виникає у творчої людини, коли вона з якоїсь причини не має можливості реалізувати творчі здібності. Так, А. Красновський у передмові до книги Я. Коменського “Материнська школа” розповідає про те, що видатний педагог уважно вивчав праці гуманістів епохи Відродження: Т. Кампанелли, Х. Вивеса та ін. [2, с. 5–32].

Г. Сковорода під час подорожі Європою з метою самоосвіти відвідував в університети, слухав лекції відомих професорів, працював у бібліотеках, студіював філософські праці. За цей час він вивчив латинську, грецьку, німецьку і єврейську мови.

Енергія К. Ушинського в окремі періоди його життя теж була спрямована на самоосвіту. Він вільно володів англійською, французькою, німецькою мовами.

Нарешті, А. Маслоу вважав, що система цінностей “людини самоактуалізації” відрізняє її від інших людей більшою гуманністю.

Підкріплюючи цю думку, у своїй автобіографії П. Сорокін писав: “Що б не трапилося, я знаю тепер три речі, які залишаться в моїй пам’яті і серці на завжди. Життя, навіть найважче, це найдорогоцінніший скарб у світі. Виконання покликання – інший скарб, що робить життя щасливим, і дає душі сили не зраджувати своїм ідеалам. Третя річ, яку я пізнав, полягає в тому, що жорстокість, ненависть та несправедливість не можуть і ніколи не зможуть створити нічого вічного, ні в інтелектуальному, ні в етичному, ні в матеріальному відношенні” [13].

**Висновки.** Отже, ми бачимо, що у фактах життя педагогів, яким вдалося повністю реалізувати професійний потенціал, можна знайти свою внутрішню логіку, закономірність, згрупувати їх за рівнем схожості та відмінності на основі експлікованих А. Маслоу характеристик того ідеального об’єкта, який він назвав “людиною самоактуалізації”. Це означає, що завдяки характеристикам гіпотетичної “людини самоактуалізації”, ми отримуємо теоретичний фундамент для операціоналізації культури професійної самореалізації педагогів. А якщо так, то для діагностування культури професійної самореалізації педагогів можна використовувати методики, в основу яких покладено експліковані А. Маслоу характеристики “людини самоактуалізації”.

#### Література

1. Ковалинский М.И. Житие Григория Сковороды / М.И. Ковалинский // Лит.-науч. прил. к “Харьковскому календарю” на 1894 г. ; под ред. В.В. Иванова. – Х., 1894. – Вып. 8. – С. 1–40.
2. Коменский Я.А. Материнская школа : пер. с лат. Д.Н. Королькова / Я.А. Коменский ; ред. и вступ. стат. А.А. Красновского. – М. : Гос. учебно-педагогическое изд. мин. просвещения РСФСР, 1947. – 104 с.
3. Лукинов И.И. Автобиография как отражение альтруистической трансформации Питирима Сорокина / И.И. Лукинов // Возвращение Питирима Сорокина: Материалы Международного научного симпозиума, посвященного 110-летию со дня рождения Питирима Александровича Сорокина / под ред. Ю.В. Яковца. – М. : Московский общественный научный фонд ; МФК, 2000. – С. 97–107.
4. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – Харьков : Прапор, 1979. – 630 с.
5. Маслоу А. На подступах к психологии бытия : пер. с англ. / А. Маслоу. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1997. – 304 с.
6. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
7. Райгородский Д.Я. Теории личности в западноевропейской и американской психологии. Хрестоматия по психологии личности. – Самара : Бахрах, 1996. – 480 с.
8. Сковорода Г.С. Дружеский разговор о душевном мире / Г.С. Сковорода. – К. : Наукова думка, 1983. – 276 с.
9. Сковорода Г.С. Твори в 2-х т. / Г.С. Сковорода ; ред. Білецький та ін. – К. : АН УРСР, 1961. – Т. 1. – 545 с.
10. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество: пер. с англ / П.А. Сорокин ; общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
11. Сорокин С.П. Семейная жизнь с Питиримом Сорокиным / С.П. Сорокин // Возвращение Питирима Сорокина. Материалы Международного научного симпозиума, пос-

вященного 110-літтю со дня рождення Пителима Александровича Сорокіна / под ред. Ю.В. Яковца. – М. : Московский общественный научный фонд ; МФК, 2000. – С. 35–61.

12. Фейдимен Д. Абрахам Маслоу и психология самоактуализации / Д. Фейдимен, Р. Фрейгер [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/feidiO1/index.htm>.

13. Sorokin P.A. A long journey; the autobiography of Pitirim A. Sorokin. – New Haven, Conn., College and University Press, 1963. – 197 p.

МАЗУРІК О.О., ФУКЛЄВА Г.О.

## ДІАЛОГ ЯК СПОСІБ ВЗАЄМОДІЇ В ПЕДАГОГІЦІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Сьогодні діалог як спосіб взаємодії пронизує всі сфери освіти. Приходить до розуміння його доцільності й педагогіка початкової освіти, але тут цей процес відбувається повільніше, конфліктніше, ніж в інших галузях. Це зумовлено історичними причинами: за дитиною сучасного дошкільного й молодшого шкільного віку найпізніше було визнано право вважатися особистістю на рівні з іншими віками.

Безсумнівно, дослідників сьогодні хвилює питання: як саме склалися передумови особистісного підходу до дитини, які стадії пройшла педагогіка на шляху до нього. Тому осмислення часто відбувається саме із цього погляду, відзначаються ті риси того чи іншого періоду, які можуть свідчити хоча б про наближення до гуманістичної парадигми, у рамках якої можливе виникнення діалогу. Спроби розв'язання зазначеної проблеми відображено в наукових розвідках А. Арушанової, Т. Алієвої, Н. Дурової, А. Єгорової, Л. Модзалевського, Л. Парамонової, В. Прянікової, З. Равкіна.

На жаль, до цього часу в науково-педагогічній літературі мало уваги приділяли підготовці майбутніх учителів іноземної мови до діалогу з учнями молодшого шкільного віку. Ми впевнені, що діяльність учителя та учня початкових класів має бути побудована саме на діалогічній взаємодії.

Необхідно зрозуміти, як дошкільна педагогіка підійшла до поняття діалогу й у чому, на її думку, він повинен полягати.

**Мета статті** – простежити зміну сприйняття феномену дитинства в історії та проаналізувати погляди сучасної науки на цей процес.

Історію педагогіки традиційно розглядають, починаючи з первіснообщинного ладу, причому з акцентом на певну специфіку виховання: праця на рівні з дорослими членами племені, раннє покладання відповідальності за молодших тощо. Деякі автори (В. Прянікова, З. Равкін) говорять про так звану “природну педагогіку”, відзначаючи повну гармонію взаємин дитини, дорослого й навколишнього світу, побічно натякаючи на схожість із тим самим діалогом, що намагаються побудувати вихователі сьогодні. Насправді, на думку А. Єгорової, тут недоречно говорити навіть про передумови виникнення діалогу: по-перше, були відсутні його суб'єкти, тому що поняття “дитина” не виділяли, дитинство було не світом, а особливим станом, що проходив природним шляхом. Гармонія була не чим іншим, як просто відсутністю специфічної дитячої субкультури. Діти розвивалися не заради самореалізації, а для

продовження життя племені в цілому; про особистісний підхід, зрозуміло, не було й мови. Повне “взаєморозуміння” на тлі відсутності свідомо поставлених педагогічних цілей і завдань може виглядати заманливо, але воно є лише наслідком того, що перед молодшими членами племені не стояла проблема вибору (яка є ключовою для діалогу), їхнє мислення й поведінка визначені, закріплені звичаєм і табу – звідси й “безконфліктність” процесу виховання.

Таким чином, проведення паралелей із сьогоднішніми напрямками вирішення проблеми діалогу на основі “природної педагогіки” навряд чи виправдано, передумови діалогу виникли значно пізніше.

Щодо античності, яка є наступним часовим періодом у розвитку історії педагогічної думки, то тут найчастіше розглядали педагогічні системи, запропоновані найвідомішими філософами, зокрема, Платоном. Деякі підручники (особливо радянського періоду) докладно описують запропоновану ним у діалозі “Держава” модель виховання. Вчені вважають, що саме тоді в європейській традиції створено теорію навчання, педагогіка як наука про людину і його розвиток. У деяких посібниках трохи обминається увагою загальний контекст системи Платона, мета сконструйованого ним суспільства, мала зовсім не гуманістичну спрямованість, а впливала з усього попереднього навчання (про ідеї). Платона хвилює не самореалізація кожного, а відповідність тому чи іншому з трьох класів, звідси й надто докладно розписана система контролю після кожного етапу навчання дитини. Дитинство тут виступає як об’єкт впливу системи, розвиток становить не мету педагогіки, а проблемну ситуацію (тобто ситуацію невизначеності), тому що неясно, що з дитини вийде, чи правильно буде визначено його місце. Характерна перевага суспільного виховання сімейному (перше легше контролювати), педагогічне мислення все ще перебуває в рамках антитези “свій-чужий”, особистість дитини й дитинство не є цінністю.

У середньовіччі ситуація майже не змінювалася. Для цього періоду характерний швидкий розвиток наук і системи освіти, підвищення його рівня, але ставлення до дитини як до учасника цього процесу залишається, по суті, на одному рівні – майбутній дорослий; панує несвідоме бажання так чи інакше скоротити період дитинства. Із суб’єктивної позиції дитину як мислячу істоту практично не сприймають – її мислення розглядають лише з погляду здатності до навчання, у цілому ж дитинство не є в культурі того часу хоч скільки-небудь значущим моментом.

Відродження істотно змінило ставлення до багатьох речей, до освіти й виховання в тому числі, величезний крок уперед робить дидактика, відбувається осмислення ідеї про необхідність загального навчання (Я. Коменський), але все-таки ситуація зі сприйняттям дитинства, з визнанням особистості в дитині змінюється не так сильно. Приблизно такою ж залишається картина й у Новий час – удосконалюються лише окремі теорії навчання.

Зміни все ж таки відбувалися: симптомом цього було відображення образу дитини в мистецтві. У живописі цей процес проходить кілька стадій – від фонового зображення (у вигляді ангелів або херувимів), через розкриття теми “дитина – маленький дорослий” у період класицизму, до сентименталізму (дитина – гарна іграшка) і романтизму, де дитина дійсно одержує свою індивідуальність, що теж є як би відбиттям того, що трапляється у світі дорослих. У літературі ди-

тинство також спочатку зображують лише тому, що діти взагалі існують, але поступово образ дитини займає дедалі більше місце, вікова планка пробудження свідомості й особистості знижується і, нарешті, у ХІХ ст. набувають поширення твори, у яких дитина відіграє головну роль. Кульмінаційним моментом можна вважати роман російського письменника С. Аксакова “Дитячі роки Багрова-онука”, головною метою якого є не зображення російської природи, як іноді вважають, а проголошення індивідуального “Я”, починаючи буквально з трьох років. Автор аналізує різні думки й стани дитини, анітрохи не соромлячись їхньої дитячості, спонукаючи дорослих цінувати подібні прояви й знаходити в них зміст і значення, демонструючи не меншу порівняно з дорослими емоційну чутливість і сприйнятливність дитинства. Подібні здобутки символізували наближення гуманістичної парадигми виховання, що почала формуватися до кінця ХІХ ст., як у Європі, так і в Росії. М. Богуславський у своїй статті “Генезис гуманістичної парадигми освіти в Росії” зазначає, що тільки до ХХ ст. розвиток суспільства досягнув такого рівня, коли постала необхідність справжнього, не обмеженого ідеологічними рамками окремих держав, розвитку особистості. Саме тоді починаються пошуки способів виховання не слухняної, а, навпроти, ініціативної особистості – не скутої упередженнями й заборонами, здатної до критичної оцінки навколишнього світу. З економічного погляду, необхідна була поява індивіда, здатного працювати продуктивно, тобто свідомо, без примушування й, більше того, з елементами творчості для забезпечення постійного розвитку нових технологій. Відбувається поступове відділення “справжньої” моральності від релігії й ідеології. Таким чином, свобода вибору, творчість, високий ступінь самосвідомості стали символами гуманістичної парадигми виховання. М. Богуславський формулює основні принципи нової системи (яка тоді ще була представлена тільки в теорії): “самотворчості” (віра в те, що, нарешті, настав час “дозволити дитині доходити до всього самій”), захоплення духовною красою дитини, відсутність примушування (не тільки тілесного, але й будь-якого взагалі) [3, с. 67]. Діячі в галузі педагогіки того часу вважали, що душа дитини відкрита добру й знанню, а діяльність вихователя зводиться лише “до створення відповідних умов”. Багатовіковому придушенню протиставляли проголошення безмежної волі розвитку, виникло кілька напрямів “вільно-гуманістичної педагогіки”: соціальний (С. Шацький), духовний (К. Вентцель) та ін.

М. Богуславський також відзначає важливу річ: майже всі педагоги-гуманісти були впевнені, що ХХ ст. має бути “педагогічним”, а поняття “дитинство” й “дитина” стануть центральними, визначать весь розвиток суспільства в цілому.

Пророцтво справдилось: протягом усього століття не тільки прискорено розвиваються педагогічні технології, але й відбувалося формування збірного образу дитинства як “найважливішого” в підсвідомості суспільства (чого ніколи раніше не було). Дитинство міцно займає місце в літературі, його активний спосіб буття часто протиставляють повсякденній свідомості дорослих, і дитина вперше в історії виходить із порівняння переможцем, вона стає символом пошуку й розвитку, дитячі риси відокремлюються від поняття дитинства й займають певне місце в культурі. Остаточо визнають наявність специфічної дитячої субкультури, що є самостійною цінністю.



Проте гуманістичну педагогіку ще не вважають справді особистісною, вона не породжує діалогу. Треба сказати, що в курсах історії педагогічної думки й у деяких сучасних посібниках її фактично ототожнюють з діалогом. Насправді, це не зовсім правильно. Гуманістична педагогіка лише створює передумову (правда, дуже важливу) для майбутнього діалогу; визначивши й затвердивши в правах другого його учасника – дитину (образ учителя склався раніше), вона довела, що менший (порівняно з вихователем) досвід не є перешкодою для рівноправного спілкування. Діалог же є іншою, більш складною формою взаємодії. В. Слущкий у статті “Філософія освіти Мартіна Бубера” [6, с. 95] підкреслює, що М. Бубер критикував визначення виховання як простого розвитку творчих сил (нехай навіть і в рамках особистісного підходу). Творчі здатності й самореалізація не можуть подарувати головного – спілкування, відповідальності, відкриття Іншого. М. Бубер критикує педагогіку за применшення ролі вчителя (яке відбулося знову ж з історичного нігілізму). Багато в чому думка М. Бубера суперечить сучасним педагогічним ідеям, у сьогоднішній педагогіці початкової школи саме, навпаки, спостерігається відчуження вихователя від дитини, підміна живого спілкування “розвивальним середовищем” або заздалегідь спланованими ігровими заняттями. Типовим для сьогоднішніх педагогічних публікацій можна вважати заголовок: “Чи виберемо ми свободу дітей?”, у яких ідеться про необхідність беззастережного “визнання права дитини на власну долю”. Цей заклик у душі гуманістичної парадигми не можна сприймати серйозно, його значення просто неясно. На тлі “звільнення” дитини образ педагога стає чимось другорядним, підмінюючись різноманітними альтернативними педагогіками й методиками.

Як же має бути побудований діалог вчителя іноземної мови з учнями початкової школи? Сам М. Бубер вважав необхідною умовою довіру, особливе емоційне ставлення до вихователя, здійснення виховання як “таїнства”. Сьогодні процес діалогу визначають як взаємний розвиток усіх його учасників, попередження (замість покарання), практичну взаємодію [7, с. 72]. Основним напрямом діалогу з початківцем проголошують виховання толерантності (у широкому значенні цього слова – як терпимості у відносинах із соціумом і різними культурами). У кожному випадку дві особистості самі по собі не становлять діалогу. Необхідний зміст: у педагогіці (особливо початкової школи) змістом є різноманіття навколишнього світу, систематизоване в рамках тієї або іншої методики. Діалогічна взаємодія вчителя іноземної мови та учня початкових класів сьогодні має бути побудована за такою схемою: особистість дитини, що вступає через педагога-посередника у відносини з культурою й суспільством. Взагалі тему посередництва активно розвиває Б. Ельконін.

**Висновки.** Отже, лише на початку ХХ ст. склалися передумови особистісного підходу до дитини. Викладачу, вчителю треба не примушувати, а заохочувати учня молодшого шкільного віку до взаємодії. Оскільки діалог як розуміння іншого стає способом буття людства, його слід вважати природною формою взаємодії з дитиною, яка почала навчання.

Отже, питання діалогу як способу взаємодії між майбутніми вчителями іноземної мови та учнями початкових класів – це актуальна науково-педагогічна проблема. Тому видається доцільним дослідження готовності майбутніх учителів іноземної мови до діалогічної взаємодії з учнями початкових класів.

## Література

1. Аксаков С.Т. Детские годы Багрова – внука, служащие продолжением семейной хроники / С.Т. Аксаков. – М. : Сов. Россия, – 1984. – 248 с.
2. Арушанова А.Г. Истоки диалога / А.Г. Арушанова, Н.В. Дурова, Е.С. Рычагва // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 1. – С. 53.
3. Богуславский М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в России на рубеже XIX и XX веков / М.В. Богуславский // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 63–70.
4. Егорова А.Е. Диалог в образовании / А.Е. Егорова // Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”. – СПб. : Санкт-Петербургское общество, 2002. – Вып. 22.
5. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен до наших дней / Л.Н. Модзалевский. – СПб. : Алетейя, 2000. – 429 с.
6. Слуцкий В.И. Философия образования Мартина Бубера / В.И. Слуцкий // Педагогика. – М., 2000. – № 8. – С. 94–99.
7. Парамонова Л.А. Дошкольник в мире диалога: воспитание толерантности / Л.А. Парамонова, Т.И. Алиева, А.Г. Арушанова // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 5. – С. 70–73.
8. Пряникова В.Г. История педагогики : учеб. пособ. / В.Г. Пряникова, З.И. Равкин. – М., 1995.
9. Шевченко Г.П. Словник-хрестоматія педагогічних понять : навч. посіб. для студентів, аспірантів, викладачів / Г.П. Шевченко та ін. – Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2004. – 272 с.

МАМАЄВА О.А.

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Важливим завданням підготовки майбутніх учителів у педагогічному ВНЗ є забезпечення високого рівня пізнавальної активності, самостійності мислення та творчого пошуку в кожного студента, а також закріплення цих якостей як особливостей його особистості.

*Мета статті* – висвітлити на основі аналізу наукових досліджень сутність поняття пізнавальної активності майбутніх учителів та особливості її формування.

Філософські та психологічні наукові дослідження свідчать, що провідною рисою людини є активність. С. Гончаренко звертає увагу на інтегративний характер цієї провідної риси людини: “Активність особистості – здатність людини до свідомої трудової й соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самого себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної та духовної культури. Активність особистості виявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні...” [2].

К. Альбуханова-Славська зазначає, що поняття “активність” більш широке, ніж “діяльність”, адже перша виявляється і в пізнанні, і в спілкуванні, і в життєвому шляху в цілому.

Поглиблює такий підхід В.З. Коган: “На рівні аналізу людини не взагалі, а особистості як суб’єкта конкретної соціальної діяльності поняття “активність” уже не тотожне поняттю “діяльність” і виступає як самостійна категорія, що відображає кількісно-якісний бік діяльності особистості” [3].

В.І. Лозова вважає, що такі підходи все ж не вичерпують сутності активності, тому що остання характеризує не тільки діяльність суб’єкта, а й став-

лення його до процесу діяльності. Саме на цей бік активності звертають увагу М. Данилов, К. Платонов, О. Ковальов, Т. Мальковська.

Уперше в педагогічній науці застосовуючи цілісний підхід до категорій “активність” і “пізнавальна активність”, проф. В.І. Лозова визначає активність “як рису особистості, що виявляється в стані готовності до самої діяльності як її здійснення, вибір оптимальних шляхів досягнення поставленої мети, виявляючи тим самим ставлення до конкретної діяльності” [4]. Звернути увагу на складний, інтегральний характер цієї категорії, її тісний зв’язок з метою, мотивами, вольовою та емоційною сферами особистості, специфікою її діяльності, В.І. Лозова наголошує на тому, що “активність” передбачає певний психологічний стан суб’єкта, який виникає на основі потреб, мотивів, інтересів, котрі сприяють визначенню мети.

У філософській, психолого – педагогічній літературі визначають такі ознаки пізнавальної активності: ініціативність, інтерес, допитливість, сумлінність, воля, самостійність, наполегливість у досягненні мети, творчість, цілеспрямованість, доведення справи до кінця, готовність і прагнення до діяльності. Пізнавальна активність як риса особистості передбачає дію всіх психічних процесів, стану на об’єкт пізнання. Суттєвий вплив на ці процеси справляє вчитель, який обирає оптимальні способи впливу на інтелектуальну, емоційну, морально – вольову сфери діяльності особистості. Тому важливо формувати в майбутніх учителів прояв пізнавальної активності в різних видах діяльності для майбутньої професії.

Розвиток пізнавальної активності, самостійності мислення та творчого пошуку студентів тісно пов’язаний з формуванням у їх позитивного ставлення та соціально – психологічної готовності до майбутньої педагогічної діяльності.

Умовою формування гідного спеціаліста є включення його в різні види діяльності. Громадська діяльність дає змогу майбутнім учителям виявити свої позитивні якості, закріпити навички, підвищити рівень знань та сформувати свою активну життєву позицію. Громадська діяльність – це діяльність, в основі якої лежать громадські інтереси, тобто спрямована на реалізацію інтересів суспільства. Це діяльність на благо інших, широкого соціального середовища або всього суспільства. Звичайно, цю діяльність не можна собі уявляти як одностороннє явище. У процесі громадської діяльності, орієнтованої на благо інших людей, формується суб’єкт цієї діяльності. Ще М.Г. Чернишевський зазначав, що участь людини в громадському житті є однією з необхідних умов її розвитку, формування її духовного бачення, бо це найкраща школа для розвитку в людині істинно людської гідності.

Показником громадської активності особистості може бути участь у суспільно-політичній діяльності, яка складається з таких моментів, як:

- факт участі;
- характер;
- значущість виконуваних функцій;
- результативність діяльності;
- ініціатива, вимірювана кількістю й характером даних пропозицій щодо вдосконалення діяльності громадських і самодіяльних організацій;
- сумлінність виконання громадських функцій;

- мотив діяльності;
- задоволеність діяльністю тощо.

Деякі з названих критеріїв передбачають наявність пізнавальної активності особистості, оскільки результативність будь-якого виду діяльності неможлива без ініціативи, самостійності, творчості пізнання змісту, методів і засобів будь-якої діяльності. Без знань дія не відбудеться. Виконавець повинен мати хоча б елементарні уявлення про об'єкт діяльності. Тоді він може оцінити об'єкт як такий, що відповідає або не відповідає його інтересам, визначити умови ефективної діяльності. Саме тут необхідна пізнавальна активність. Пізнавальна активність студента повинна сприяти розвитку у нього допитливості, прагнення до знань, свідомого ставлення до здобуття знань і самостійності в оволодінні ними.

Зміст діяльності громадських організацій полягає в здобутті певних знань, у формуванні відповідального ставлення до навчання, розвитку пізнавальних інтересів студентів. Керівники організацій проводять роз'яснення студентам щодо:

- значення освіти для життя суспільства й кожної людини;
- необхідності здобуття глибоких і міцних знань;
- формування прагнення до безперервного вдосконалення своїх знань;
- уміння поповнювати знання шляхом самоосвіти;
- виховання відповідального ставлення до навчання як свого основного громадського обов'язку;
- свідомої дисципліни у виконанні вимог університету;
- формування активної позиції студентського колективу;
- посилення морального стимулювання студентів;
- про формування умінь застосовувати здобуті знання в суспільно корисних справах організації.

Особливу роль для розвитку пізнавальних інтересів відіграє участь студентів у роботі різних факультативів, агітбригад, клубів. Діяльність у таких організаціях задовольняє індивідуальні запити, інтереси, схильності, виховує навички колективної праці, підвищує їх загальнокультурний рівень.

Важливо організувати в ланках систематичний обмін думками, досвідом і знаннями, здобутими в організаціях.

Розвитку у студентів допитливості й пізнавальних інтересів сприяють конкурси, турніри, наочні вікторини, брейн-ринги. Обов'язкова умова змагань – новизна й цікавість пропонованих питань. У процесі підготовки та проведення змагань, конкурсів, вікторин студенти пізнають багато нового, цікавого та цінного для себе. Дух змагання, прагнення не відстати один від одного, здобути перемогу спонукають студентів вивчати нову додаткову літературу, працювати над енциклопедіями, словниками тощо. Студенти поглиблюють і розширюють свої знання, вчаться застосовувати їх на практиці, що має важливе значення для їх подальшої педагогічної діяльності. Великі можливості в розвитку та формуванні допитливості, інтересу, жаги до знань має використання наукових журналів, посібників, газет. Важливо, щоб студенти мали можливість висловити свою точку зору, переконатися в правильності або помилковості власної оцінки.

**Висновки.** Важливою умовою ефективності громадської діяльності з метою формування пізнавальної активності вважаємо: збагачення змісту гро-

мадської діяльності та вдосконалення різних форм самоврядування. Організуючи діяльність студентів, необхідно використовувати ефективні педагогічні засоби для максимального розвитку особистості. Одним із шляхів є ускладнення змісту громадської діяльності: підвищення її інтелектуального змісту, використання громадських доручень, що є головною формою здійснення громадської діяльності. Інтелектуальний зміст діяльності – зміст, що забезпечує розумову активність студентів, сприяє їхньому збагаченню знань.

Отже, підвищення інтелектуального змісту громадської діяльності є важливим фактором розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів. Щодо громадських доручень, то виникає проблема на практиці. На жаль, якість виконання студентами громадських доручень знижується, мало уваги приділяється моніторингу виконання громадської діяльності, не надається допомога у виконанні та організації громадських доручень. Тому дуже важливо організувати громадську діяльність, залучати до неї майбутніх учителів для формування пізнавальної активності, яка передбачає високий професіоналізм та прагнення до вдосконалення особистості майбутніх учителів.

Розвиток пізнавальної активності студентів, формування умінь застосовувати здобуті знання з практики здійснюються завдяки залученню їх у різні форми суспільно-політичної, суспільно корисної діяльності, що створює численні життєві ситуації, у яких майбутні вчителі застосовують здобуті знання, використовують їх у найголовнішій меті – виховання молодого покоління.

### **Література**

1. Альбуханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К.А. Альбуханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. – М. : Наука, 1989. – 110 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997.
3. Коган В.З. Понятие “Активность личности” как категория социальной психологии / В.З. Коган // Некоторые проблемы личности : сб. аспирантских работ. – М., 1971. – С. 141–145.
4. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів: Спецкурс із дидактики : навч. посіб. для пед. інститутів / В.І. Лозова. – Х. : Основа, 1990. – 89 с.
5. Попова Е.В. Формирование познавательной активности школьников в их общественной деятельности : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.В. Попова. – Х., 1990. – 232 с.

МАРИКІВСЬКА Г.А.

## **ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ ВИСТУПАТИ ПЕРЕД СЛУХАЧАМИ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЕКОНОМІЧНОМУ ЗАКЛАДІ**

У процесі подальшого розвитку демократичних основ українського суспільства посилюється роль управлінської діяльності, що пронизує всі сфери. У зв'язку із цим сьогодні зростають вимоги до керівників усіх посадових рангів, унаслідок чого особлива увага приділяється питанням ефективності та вдосконалення професійної підготовки управлінців – менеджерів, формування в них мовленнєвої компетентності, що є критерієм ефективної управлінської діяльності сучасного керівника.

Питання, пов'язані з формуванням мовленнєвої компетентності, розглядало багато дослідників, а саме: 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.В. Растянникова, В.В. Романова, Є.В. Руденський, В.П. Черевко та ін.

Однак, незважаючи на велику кількість праць, присвячених формуванню мовленнєвої компетентності, формування мовленнєвої компетентності менеджерів є недостатньо розглянутим і потребує подальшого вивчення.

Мовленнєву компетентність можна визначити як здатність формування й формулювання думки, що здійснюється за допомогою мови (І.А. Зимня). Ця здатність неможлива без розвинутих деяких умінь, зокрема вміння виступати перед слухачами.

**Мета статті** – показати можливість і необхідність формування уміння виступати перед слухачами в майбутніх менеджерів на заняттях з української мови.

Усне монологічне мовлення лежить в основі давньої науки – риторики, яка вивчає красу, розумність людського слова, співвіднесення цих якостей слова з почуттями, волею та розумом людини, виявленням усіх можливих проявів у слові.

На думку О.Я. Гойхмана, Т.М. Надєїної [2], монологічне мовлення – це процес цілеспрямованого повідомлення, свідомого впливу на людей через мову. Метою монологічного мовлення може бути або інформування слухачів, або пробудження в них тих чи інших почуттів та емоцій, або спонукання їх до певних дій. Через це виділяють мовлення інформаційне, переконувальне та спонукальне. Інформаційне мовлення в основному має функцію передачі та збагачення знань, в переконувальному мовленні на перший план виступає емоційний аспект, спонукальне мовлення спрямоване в основному на те, щоб спонукати слухачів до тих чи інших дій, впливаючи, перш за все, на їх волю. У всіх цих видах виступів мовленнєві засоби обирають залежно від предмета мовлення, слухачів і поставленої мети. Не завжди всі ці види мовлення реалізуються в чистому вигляді. В інформаційному мовленні не виключена можливість використання закликів, в переконувальному мовленні не завжди можна обійтися без обґрунтування, доказу, а в спонукальному мовленні часто використовують емоційні засоби викладення матеріалу.

Як зазначають автори [2], усне монологічне мовлення складається з трьох частин: вступу, основної частини та висновків. У вступі встановлено зв'язок між темою, слухачами й тим, хто виступає, з метою привернути увагу слухачів до предмета викладення. В основній частині за допомогою логічних і достовірних аргументів розкрито сутність теми. В останній частині подано висновки зі сказаного.

Існують різні мовленнєві прийоми, які оратори використовують у різних частинах мовлення [2]. Наведемо приклади мовленнєвих прийомів, виділених О.Я. Гойхманом, Т.М. Надєїною.

На думку авторів, до мовленнєвих прийомів у вступі можна віднести такі:

- ретроспективний огляд теми;
- обґрунтування необхідності розгляду теми з позиції сьогодення;
- роз'яснення основних понять теми;
- коротке викладення діяльності слухачів і їх успіхів;
- перелік сприятливих передумов, що полегшать слухачам сприйняття теми;

- викладання помилок, одностороннього підходу до проблем теми мовлення;
- використання для встановлення контакту з аудиторією приказок, цитат, анекдотів, порівнянь тощо;
- викладення плану мовлення;
- відмова від вступної частини, тобто початок з сутності теми.

При викладенні основної частини теми оратор повинен слідкувати за тим, щоб розкрити сутність теми. Якщо в слухачів немає достатніх теоретичних знань з тематики виступу, то краще використовувати метод індукції: від викладення типових, конкретних явищ до виявлення закономірностей і узагальнення.

Якщо оратор бачить, що слухачі не завжди погоджуються з його доводами, то найбільш цікаві та переконливі аргументи він переносить на початок основної частини, в інших же випадках – у заключну частину свого виступу.

В мовленні часто використовують такий прийом, як зміна аспектів у процесі аргументації: подивитись на проблему з іншого боку.

До мовленнєвих прийомів у висновках можна віднести такі:

- викласти основну думку виступу у вигляді тез;
- зробити заключні висновки (заключний висновок) зі свого мовлення;
- висловити своє особисте ставлення до змісту виступу;
- вказати на ще не вирішені проблеми;
- апелювати до слухачів (застереження, побажання, заклик до дій тощо);
- навести дотепний вислів;
- подякувати за увагу й надану можливість викласти перед слухачами свої думки.

Таким чином, існують різноманітні мовленнєві прийоми викладення матеріалу. Їх використання робить мовлення більш переконливим, виразним, полегшує сприйняття матеріалу, допомагає впливати на слухачів.

Навчати студентів вищого економічного закладу монологічного мовлення – одне з основних завдань викладачів. Це пов'язано зі специфікою професійної діяльності майбутніх економістів (зокрема, менеджерів), оскільки, як відомо, найбільші успіхи в управлінській діяльності випадають тим, хто вміє гарно говорити, переконувати, спрямовувати людей до своєї точки зору, рекламувати себе й свої ідеї.

Розглянемо одне із занять української мови у вищому навчальному економічному закладі, що присвячене формуванню навичок усного мовлення, зокрема навичок монологічного мовлення.

На початку заняття викладач розповідає студентам про монологічне мовлення: зміст цього поняття, види монологічного мовлення, структуру монологу, знайомить з різноманітними прийомами при викладенні кожного етапу монологу. Після цього пропонує студентам роботу з текстом. Викладач повідомляє, що викладений текст має тільки основну частину, а вступ і висновки студентам треба зробити самостійно, використовуючи різноманітні мовленнєві прийоми.

Причому студентам повідомляють, що вони складають виступ перед певними слухачами. Це дуже важливо, адже слухачі відрізняються залежно від життєвого, професійного чи політичного досвіду, умов праці, життєвих цілей і обставин, політичної організованості й суспільної активності. Тому, наприклад,

при підготовці інформаційного мовлення треба сконцентрувати увагу увагу слухачів на предметі мовлення та пов'язати це з інтересами слухачів і поставленою метою, а при складанні переконувального мовлення необхідно враховувати підготовленість слухачів, їх життєву ситуацію та ставлення до теми виступу [2].

Текст:

*Стресові ситуації в діяльності менеджерів*

*Негативний стрес може стати інструментом, що впливає на вашу імунну систему. Він може зробити вас уразливим для простуд та інфекцій. Стресові ситуації додадуть навантаження на ваше тіло і кровоносні судини. Це може згубно впливати на ваш сон, сексуальні функції й загальний фізичний стан.*

*Деякі люди відчують погіршення особистої працездатності, що загрожує їх кар'єрі. Дуже довгий стрес може призвести до зриву, що буде мати довготривалі негативні наслідки.*

*Вчіться оцінювати, коли ви функціонуєте на межі своїх можливостей. Вмійте розпізнавати сигнали, що говорять вам про необхідність подолати стрес. Якщо ви відчуваєте, що перебуваєте в депресії, що постійно відчуваєте втомленість, що вам не хочеться бачити інших, що ви стали роздратованим і завжди невдоволеним, – зробіть що-небудь, що змінить ваш стан.*

*Розпізнавайте проблеми, що викликані саме перевантаженням вашого організму. Оцініть межу ваших можливостей, встановіть межу, за яку у майбутньому вам не слід заходити. Переадресуйте прості завдання кому-небудь, а самі займіться більш складними речами. Розділіть складні завдання на більш дрібні, що легко можна виконати. Продумуйте ваші плани, щоденно складаючи лист пріоритетів. Передбачайте межу, що не можна переступати.*

*По можливості намагайтесь оточити себе помічниками, які розуміють, що ви можете зустрітись із стресовими ситуаціями, які підтримають вас. Вони повинні бути професіоналами своєї справи, людьми тактовними і працездатними. Штат таких помічників може слідкувати за тим, як ідуть справи, і зберігати вашу енергію, якщо ви самі не зможете цього зробити.*

*Обов'язково заплануйте час, коли ви зможете зайнятися речами, від яких ви дійсно отримуєте насолоду. Перегляньте ваш гардероб, раціоналізуйте робоче місце, систематизуйте необхідні для роботи матеріали.*

*Заведіть хобі чи займайтесь спортом у своє задоволення. Розвивайте почуття гумору, і ви побачите – ваше життя змінюється на найкраще.*

*З іншого боку, стан стресу може мати позитивні аспекти. Стрес підвищить вашу можливість працювати на межі своїх можливостей. Він на якийсь момент підвищить вашу продуктивність. Він підготує вас до зустрічей з подібними ситуаціями.*

*Наприклад, відповіді на питання з залу – позитивний досвід зустрічі зі стресом. Стрес, що контролюється, змусить ваш організм підвищити вироблення гормонів, що викличе у вас відчуття деякої ейфорії, гарний настрій і навіть відчуття легкого сп'яніння.*

Як ми сказали вище, запропонований виступ подано без вступу й висновків. Студентам запропоновано скласти вступ до цієї промови, а також заключну частину, враховуючи відповідні мовленнєві прийоми.

Наведемо приклади вступу, що складають студенти, враховуючи різні мовленнєві прийоми.



Наприклад, прийом **ретроспективного огляду запропонованої теми:**

*Багато психологів звертаються до проблеми стресу. Одні з них визнають різноманітні негативні наслідки стресових ситуацій, дають рекомендації щодо уникнення цих наслідків, інші бачать позитивні сторони стресових ситуацій. Моїм завданням не є приділяти цьому питанню дуже багато часу й заглиблюватися в деталі. Я просто хочу показати декілька випадків, коли стрес може серйозно впливати на людину, яка веде бурхливе суспільне життя, зокрема керівника-менеджера.*

Прийом **обґрунтування необхідності розгляду теми з позиції сьогодення:**

*Сьогодні стала дуже популярною професія менеджер. Діяльність менеджерів складна і творча. Особливо це стосується нашої країни, де ми можемо бачити правове свавілля, політичну нестійкість і відсутність найбільш необхідних для нормальної ринкової економіки структур. Усе це вимагає від менеджерів знаходити вихід із складних ситуацій. Цілком зрозуміло, що усе це не може не відобразитись на людині. Один з перших факторів, що впливає на людину, – це стресові ситуації.*

Прийом **роз'яснення основних понять теми:**

*У своєму виступі я хочу поговорити про стрес. Під терміном “стрес” можуть бути об'єднані всі зовнішні впливи на людину, які, неважаючи на свою велику різноманітність, викликають у цілому один і той самий ефект – комплекс негативних емоцій, що знижує оперативні можливості індивіда або послаблює загальний опір організму захворюванням, температурним коливанням тощо.*

Прийом **перерахування передумов, що полегшують слухачам сприйняття теми:**

*Темою сьогоднішньої моєї промови буде стрес. Усім вам відоме це поняття з попередніх моїх розповідей про такі речі, як страх, тривога, фрустрації.*

Прийом **викладення помилок, однобічного підходу до проблем теми мовлення:**

*Деякі вважають, що для того, щоб уникнути стану стресу, треба уникати стресових ситуацій. Іншого виходу немає. Але що ж робити тим, чия професійна діяльність багата на обставини, які потребують від вас більшого, ніж те, на що ви спроможні? Відповідь одна: якщо не можна уникнути стресових ситуацій, треба вчитись контролювати стрес.*

Прийом **використання для встановлення контакту з аудиторією прислів'їв, приказок, цитат, анекдотів, порівнянь:**

*Уявіть собі. Ви менеджер великої компанії. Ви багато працювали над тим, щоб укласти договір з іншою компанією в іншому місті. Нарешті, це повинно відбутися сьогодні. Через дві години на вас чекають. Квиток на літак у вас. Але ви змушені проводити довгі години в аеропорту через погодні умови... І таких ситуацій, у які потрапляють керівники, можна навести тисячі. Усе це призводить до стресу.*

Прийом **викладення плану мовлення:**

*Сьогодні ми поговоримо про стрес, а саме: його негативні наслідки для людини, заходи щодо запобігання йому, позитивні аспекти стану стресу – та зробимо висновки.*

**Прийом відмови від вступу, тобто початку із суті теми:**

*Сьогодні керівники усіх рівнів дуже часто опиняються у стресових ситуаціях. Ви повинні передбачати такі ситуації та знаходити способи, як контролювати стрес.*

Наведемо приклади заключної частини, що складають студенти:

**Прийом викладення основної думки виступу у вигляді тез:**

*Для узагальнення усього вищесказаного підіб'ємо підсумки:*

- стрес негативно впливає на здоров'я людини;
- стрес може на якийсь момент мати позитивний ефект, проте можна й потрібно вміти боротися з ним.

**Прийом, що полягає в наведенні заключних висновків (висновку) зі своїх висловлювань:**

*Таким чином, є позитивні й негативні аспекти стресу. Будь-яка людина, особливо це стосується керівників, повинна вміти контролювати стрес. Це буде позитивно впливати на фізичне й духовне здоров'я, допоможе досягти успіхів у роботі.*

**Прийом, що полягає у висловлюванні свого особистого ставлення до змісту виступу:**

*На мою особисту думку, проблема стресу є дуже важливою, бо стрес може вплинути не тільки на фізичне здоров'я людини. В одних людей у стані стресу можуть відбуватися особисті трагедії, інші починають зловживати наркотиками й алкоголем. Усе вищесказане ставить цю проблему в ряд найважливіших, що потребують свого подальшого вивчення.*

**Прийом, що полягає у вказівці на ще не вирішені проблеми:**

*Завершуючи свій виступ, хочеться додати, що стрес – одна з найважливіших проблем сьогодні, її вивчає багато вчених. Однак є багато питань, до кінця не вирішених. Зокрема, вплив стану тривоги, страхів на стрес, шляхи подолання стресового стану тощо. Усі ці проблеми потребують подальшого вивчення з погляду психології.*

**Прийом апелювання до слухачів (застереження, побажання, заклик до дій тощо):**

*Наприкінці свого виступу хочеться побажати всім присутнім навчитися уникати стресових ситуацій, але якщо все-таки ви потрапили в таку ситуацію, вміти побороти стрес. Пам'ятайте: від вашого фізичного й духовного здоров'я залежить і успіх в роботі, і атмосфера в колективі, і щастя близьких людей.*

**Прийом наведення дотепного вислову:**

*Можна багато говорити із цього приводу. Не хочеться вас перевантажувати інформацією, бо все сказане потребує ретельного осмислення. Але, як говорить народна творчість: “Мудрим ніхто не вродився, а навчився”.*

**Прийом, що полягає в тому, що оратор, пославшись на регламент, виражає вдячність за увагу й можливість викласти перед слухачами свої думки:**

*І хоч часу, відведеного на мій виступ, майже не залишилось, хочу подякувати вам за те, що ви прийшли сьогодні сюди, уважно вислухали мій виступ, а я, в свою чергу, мав можливість викласти перед вами свої думки.*

Після такої роботи студенти аналізують виступи, знаходячи приклади більш цікавих вступів і висновків.

Наприкінці заняття викладач пропонує студентам вдома скласти виступ на тему “Підготовка до прес-конференції”. Причому вступ і висновки вже складено, треба скласти лише основну частину. Викладач повідомляє, що мета вступу інформаційна, аудиторія – студенти першого курсу вищого навчального економічного закладу.

**Вступ:**

*У наші дні практично будь-яка організація час від часу проводить прес-конференції. Сучасні бізнесмени влаштовують прес-конференції з будь-якого приводу, включаючи оголошення про випуск нового товару, надання нової послуги, отримання патенту на нові ліки, відкриття нового заводу чи закриття старого.*

*Фірма може скликати прес-конференцію, щоб зробити пояснення щодо несприятливої для неї ситуації, наприклад, якщо їй висунуто обвинувачення в забрудненні навколишнього середовища.*

*Як керівник ви можете бути запрошеним на одну з прес-конференцій, яких дуже багато в наші дні.*

**Висновки:**

*Таким чином, до прес-конференції треба ретельно готуватися. Незнання основ підготовки до прес-конференції призводить до негативних відгуків журналістів і небажаної думки суспільства щодо вашої діяльності.*

**Висновки.** Отже, ми розглянули, як на одному з занять з української мови у майбутніх менеджерів формувати вміння виступати перед аудиторією.

Враховуючи усе вищезазначене, можна з впевненістю сказати: треба вдосконалювати методику формування мовленнєвої компетентності взагалі й мовленнєвої компетентності менеджерів зокрема. Це, у свою чергу, потребує розробки системи мовленнєвих вправ і завдань, що повинні відповідати майбутній професійній діяльності студентів, зокрема майбутніх менеджерів.

**Література**

1. Браун Л. Имидж – путь к успеху / Л. Браун. – СПб. : Питер, 2001. – 192 с.
2. Гойхман О.Я. Основы речевой коммуникации : учеб. для студентов вузов, специализирующихся в обл. сервиса / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина ; [под ред. О.Я. Гойхмана]. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 271 с.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : пособ. для учителей средней школы / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1978.

МАРКОВА Н.О.

## **ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

Комп’ютерні технології в освіті мають великий вплив на педагогічні стратегії. Якщо аудіовізуальні середовища зручні для об’єднання в “традиційну” з педагогічної точки зору навчальну аудиторію й ілюструють навчальний курс без зміни стратегії, то активне використання комп’ютерів призводить до суттєвих змін у педагогічних і навчальних стратегіях. Звичайно, неможливо машиною підмінити навчальний педагогічний процес, але не можна не визнати, що використання інформаційних технологій відкриває перед ви-

кладачем нові можливості у виборі методів і засобів навчання та розробці власного підходу до навчального процесу.

Не викликає сумніву, що комп'ютеризація педагогічного процесу дає змогу подолати недоліки традиційних форм навчання, зберігаючи при цьому всі їхні переваги; повніше і глибше реалізувати дидактичні принципи вищої школи з метою підвищення ефективності навчання, розвитку й виховання студентів. Зміна традиційної системи підтримувального навчання приводить до структурованих змін та акцентів у навчанні. В процесі навчання студент не просто засвоює навчальний предмет, а й вчиться використовувати інформацію, яку одержує, для формування нових знань. Використання інформаційних технологій дає змогу зробити більш доступним сприйняття абстрактних математичних об'єктів і методів. Разом з тим на особливу увагу заслуговує проблема місця й можливостей застосування їх у навчальному процесі. Необхідно зазначити, що ефективність використання інформаційних технологій залежить не лише від їхньої технічної досконалості, а й від методики застосування та змісту навчального матеріалу. Запровадження інформаційних технологій не є самоціллю, воно має бути педагогічно виправданим з погляду педагогічних переваг, порівняно з традиційною методикою навчання.

Психолого-педагогічні й методичні основи проблеми використання комп'ютера як засобу навчання та перспективи використання інформаційних технологій для інтенсифікації навчального процесу розкрито в працях учених (В.П. Безпалько [2], В.Г. Болтянський, Б.С. Гершунський [3], М.І. Жалдак [4; 5], В.М. Монахов, Ю.С. Рамський [10], В.Г. Разумовський, Н.Ф. Тализіна [12], І.Я. Яглом та ін.).

На сьогодні дослідники прийшли до єдиної думки: інформаційні технології слід розробляти з урахуванням класичних дидактичних вимог: науковості, доступності й посиленої складності, систематичності й послідовності, міцності засвоєння, наочності, зв'язку теорії із практикою, свідомості й активності (самостійності), колективного характеру навчання й обліку індивідуальних особливостей учнів однак стосовно нових інформаційних технологій вони мають свою специфіку [11, с. 54].

Комп'ютер найбільш повно задовольняє дидактичні вимоги й дає змогу керувати процесом навчання, максимально адаптувати його до індивідуальних особливостей того, кого навчають. Знання, здобуті під час комп'ютерного навчання, виступають у пізнавальній діяльності як засіб вирішення професійних завдань діяльності фахівця.

Дослідники виділяють також можливі напрями включення комп'ютера в процес навчально-пізнавальної діяльності тих, кого навчають: діагностика, навчальний, режим, відпрацьовування вмінь і навичок при вирішенні завдань після вивчення теми, моделювання складних процесів, графічна ілюстрація досліджуваного матеріалу, робота з базами даних [1, с. 113].

З погляду методики навчання теорії ймовірностей та математичної статистики, комп'ютеризація педагогічного процесу досить ефективно впливає на рівень знань студентів, оскільки сприяє розвитку функціонального й теоретичного стилю мислення, актуалізує проблему індивідуального підходу в навчанні.

*Мета статті* – проаналізувати особливості методики застосування елементів інформаційних технологій у процесі навчання теорії ймовірностей та математичної статистики у вищій школі.

Зупинимося на застосуванні табличного процесора Microsoft Excel під час вивчення елементів теорії ймовірностей і математичної статистики в курсі математики для економістів. Курс математики в системі підготовки економістів є основою для вивчення таких дисциплін, як економетрика, статистика, мікроекономіка, макроекономіка, а математичні методи досліджують у всіх галузях знань. У процесі навчання математики студенти виробляють навички дослідної роботи, формулюють прийоми розумової діяльності, розвивається інтелект, тобто формується особистість майбутнього фахівця з необхідними професійно значущими якостями.

Застосування математичного апарату теорії ймовірностей і математичної статистики дає змогу одержувати найбільш імовірні кількісні значення економічних показників, встановлювати зв'язок між різними випадковими параметрами й приймати обґрунтовані рішення в економіці.

У наш час математико-статистичні методи міцно увійшли в життя завдяки персональним електронно-обчислювальним машинам. Статистичні програмні пакети зробили ці методи більш доступними й наочними, тому що трудомістку роботу з розрахунку різних статистик, параметрів, характеристик, побудові таблиць і графіків в основному став виконувати комп'ютер, а дослідникові залишається головним чином творча робота: постановка завдання, вибір методів його вирішення й інтерпретація результатів.

Існує багато різних пакетів програм для роботи зі статистичними даними, але найбільш поширений у діловій сфері табличний процесор Microsoft Excel. Він містить у собі програмну надбудову “Пакет аналізу” і бібліотеку з 83 (у середовищі Microsoft Excel 2003) статистичних функцій, 50 математичних функцій, які дають змогу автоматизувати розрахунки, а також на їхній основі одержати графічну інтерпретацію.

При вивченні основних понять і теорем теорії ймовірностей можна використовувати, наприклад, такі функції Excel як: експонента, ступінь, факторіал, перестановки, число комбінацій, імовірність. Вивчаючи випадкові величини і їхні характеристики, можна використовувати, наприклад, такі статистичні функції, як дисперсія, довірчий інтервал, медіана, мода, різні види розподілів випадкових величин тощо. Крім того, надалі при вивченні економетрики й статистики надається широкий вибір інших статистичних функцій.

Покажемо можливість застосування програмного засобу MS Excel у процесі розв'язування ймовірнісно-статистичних задач та проаналізуємо педагогічні переваги порівняно з традиційною методикою навчання.

Розглянемо використання Excel при вивченні різних видів розподілів дискретних і безперервних випадкових величин.

При роботі з випадковими величинами на лекційних заняттях студентів знайомлять із поняттям випадкової величини, законами її розподілу, математичним очікуванням, дисперсією. Формуються ймовірнісні моделі біноміального розподілу, розподілу Пуассона, геометричного, гіпергеометричного й інших розподілів, під час практичних занять ці поняття закріплюють та опра-

цьовують. Завдання, виконані на комп'ютері, допоможуть вивести учнів на більш високий рівень засвоєння знань і вмінь зі значною економією часу.

При розгляді законів розподілу, наприклад, потрібно звернути увагу на сфери їхнього використання. При побудові графіків функцій слід порівнювати їхні криві, аналізувати, робити висновки.

Розглянемо задачі на біноміальний розподіл:

Задача 1. Побудувати за допомогою програми Excel, багатокутник біноміального розподілу для таких параметрів:

a)  $n = 10; p = 0,5; q = 0,5;$

b)  $n = 10; p = 0,1; q = 0,9;$

c)  $n = 20; p = 0,3; q = 0,7;$

d)  $n = 20; p = 0,7; q = 0,3.$

Використовується статистична функція БИНОМРАСПР:

Змінюючи параметри розподілу, простежимо, як змінюється контур багатокутника розподілу (рис. 1).

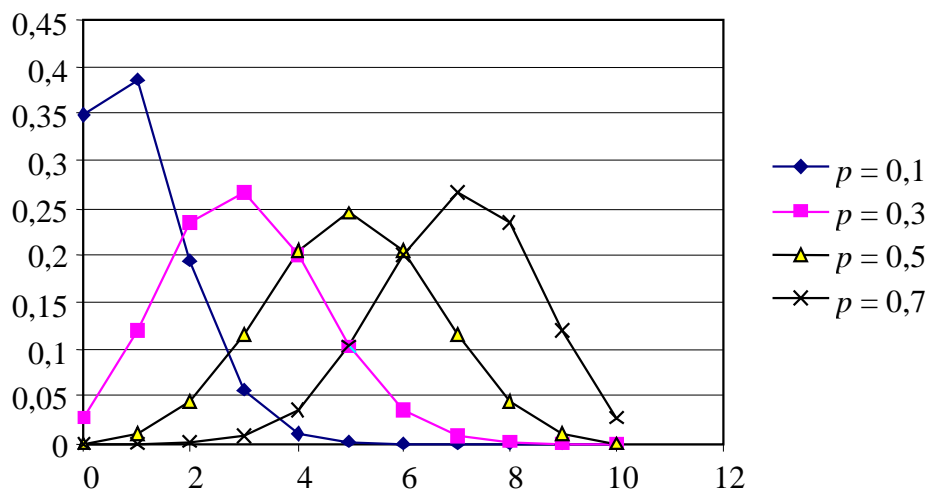


Рис. 1. Багатокутник біноміального розподілу ( $n = 10, p = \{0,1;0,3;0,5;0,7\}$ )

Задача 2. Робота вуличного агента із запрошення потенційних покупців є задовільною, якщо за його запрошенням за день на презентацію прийде більше ніж 10 покупців. Ймовірність того, що особа, до якої агент звернеться із пропозицією, з імовірністю 0,1 прийде на презентацію. Обчислити ймовірність того, що робота агента буде визнана задовільною, якщо агент звернеться із пропозицією до 40 перехожих.

$$P = 1 - F(10) = 0,00147.$$

Щоб розв'язати задачу, необхідно скласти комп'ютерну модель, виконати громіздкі розрахунки за допомогою функції БИНОМРАСПР (рис. 2).

Для закріплення розподілу Пуассона можна запропонувати завдання 3.

Задача 3. Пристрій складається з 1000 елементів, що працюють незалежно один від одного. Імовірність відмови будь-якого елемента протягом часу  $T$  дорівнює 0,002. Знайти ймовірність того, що за час  $T$  відмовлять рівно  $k$  елементів. Побудувати графік розподілу ймовірності  $k = 0;1;2;3;4;5;6;7$ .

Після побудови графіка доцільно поставити запитання: від якого параметра залежить розподіл Пуассона?

Щоб відповісти, використовують функцію ПУАССОН (рис. 3).

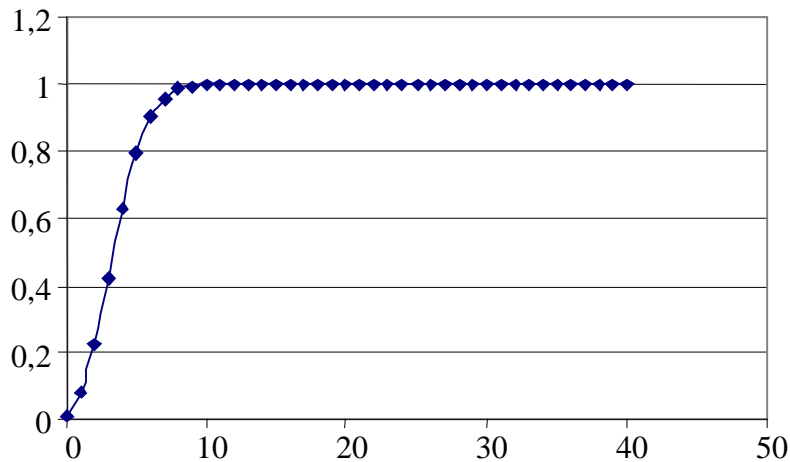


Рис. 2. Функція розподілу  $F(x)$  біноміального розподілу ( $n = 40, p = 0,1$ )

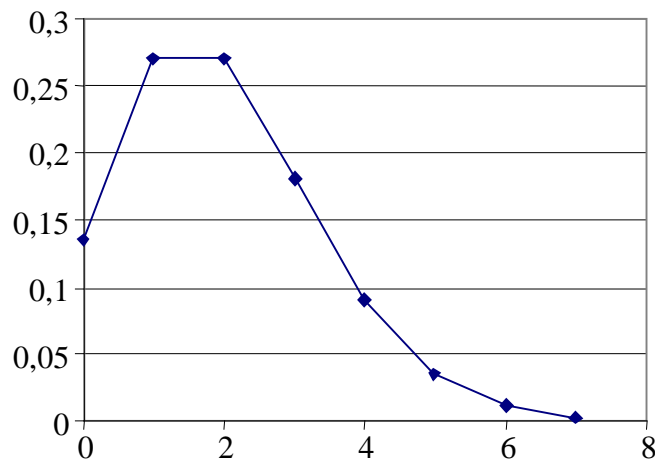


Рис. 3. Багатокутник розподілу Пуассона ( $\lambda = 2$ )

Нормальний закон розподілу застосовується в задачі 4.

Задача 4. Побудувати криву Гаусса для:

а)  $a = 2; s = 2$ ; б)  $a = 2; s = 1$ ; в)  $a = 2; s = 0,5$ . Зробити висновки по графіках.

Ця задача передбачає кілька етапів розв'язання: побудова кривої, аналіз отриманих результатів, їхня геометрична інтерпретація. Використовують функцію НОРМРАСП (рис. 4).

Треба зазначити, що комп'ютер виконує автоматично і практично миттєво всі розрахунки та побудови графіків достатньо звернутися до відповідної послуги програми. Це дає змогу позбутися рутинних обчислювальних і графічних операцій стосовно опрацювання статистичних даних, а завдяки економії часу студенти глибше осягнуть основи теорії ймовірностей та математичної статистики, звертаючи основну увагу на з'ясування сутності досліджуваних процесів і явищ, побудову відповідних математичних моделей, інтерпретацію отриманих результатів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між досліджуваними явищами. Завдяки такому підходу студенти самостійно здобувають знання, що сприяє формуванню дослідницьких умінь і навчає творчо мислити.

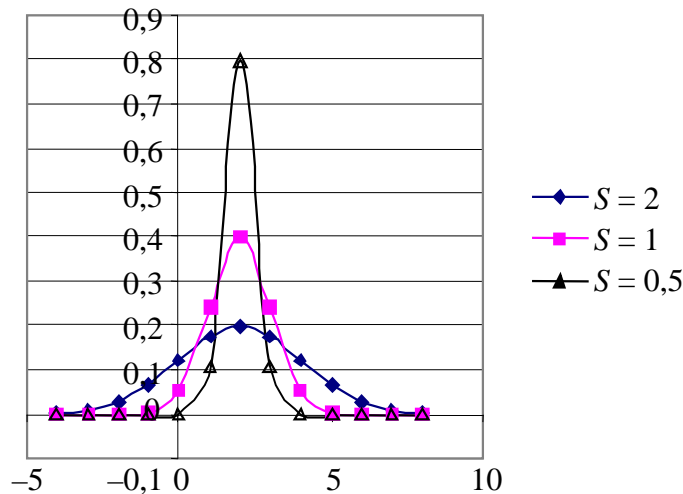


Рис. 4. Графік функції Гаусса ( $a = 2, s = \{2;1;0,5\}$ )

Для розв’язання задач на комп’ютері викладач виконує відбір завдань для закріплення нових понять і навичок поетапно за ступенем складності, що дає змогу вивчити їх у динаміці. Зміст завдань вимагає включення не тільки фундаментальних положень науки, а й питань, пов’язаних з перспективами її розвитку, що також повинно сприяти систематизації знань. Необхідно використовувати багаті ілюстративні графічні можливості комп’ютера для подання в наочній формі деякого процесу і його вивчення. У процесі вирішення задач формують їхнє графічне подання, аналізуються різні ситуації, будують комп’ютерні моделі, автоматизують непрості розрахунки. Таким чином, комп’ютер є інструментом для розв’язання задач, у тому числі професійно спрямованих.

Дослідники вважають, що застосування інформаційних технологій істотно перетворить розумову діяльність людини [13, с. 78]. Формується не тільки логічне, але й критичне мислення – якості, необхідні для вироблення нового стилю мислення, при цьому підвищується загальний рівень інтелектуальної діяльності.

Сучасний фахівець без знання комп’ютера й комп’ютерних технологій не готовий до реального життя не тільки професійно, але й психологічно. Студент за допомогою Excel робить перші статистичні розрахунки, при вивчаючи теорію ймовірностей і математичної статистики, надалі він продовжить цю практику при освоєнні інших базових і спеціальних дисциплін. Інформаційна культура фахівця є однією зі складових професіоналізму, допомогти опанувати її – найважливіше завдання вищої школи. Таким чином, педагогічно обґрунтоване використання інформаційних технологій у навчальному процесі ВНЗ забезпечує зацікавлене підвищення конкурентоспроможності молодих фахівців на ринку праці.

**Висновки.** Педагогічні дослідження показують, що впровадження елементів інформаційних технологій у навчальний процес та раціональне поєднання їх з традиційними методами навчання дає суттєві педагогічні переваги:

- дає змогу суттєво посилити пізнавальну активність студентів у вивченні дисципліни;
- залучає студентів до більш активної самостійної діяльності;
- створює нову технічну основу для здійснення навчального процесу та надає можливість подання навчальної інформації за допомогою сучасних засобів відеотехніки;



- сприяє організації нових форм колективної роботи студентів;
- дає змогу збільшити кількість та діапазон задач, що використовуються в навчальному процесі;
- дає змогу якісно змінити контроль за діяльністю студентів, забезпечуючи його об'єктивність, оперативність, гнучкість;
- створює умови для випереджального навчання тих, хто має здібності й інтерес до математики;
- надає навчанням прикладного, практично важливого характеру;
- забезпечує більш якісний рівень математичної й фахової підготовки студентів та розвиток їх інтелекту, здібностей і нахилів;
- забезпечує студенту можливість навчатися відповідно до індивідуальних можливостей та в оптимальному для нього темпі;
- дає змогу закріпити навички роботи з комп'ютерною технікою, що є важливим у підготовці сучасного фахівця.

На нашу думку, перспективи подальшої роботи над окресленою проблемою мають бути пов'язані з удосконаленням та створенням нових напрямів і методик застосування інформаційних технологій у процесі навчання математики.

### **Література**

1. Бекбаева З. Роль и функции средств информационной технологии в активизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся / З. Бекбаева // Поиск. Серия : ест. наук. – 2001. – № 6. – С. 113–119.
2. Беспалько В.П. Педагогика й прогрессивные технологии обучения: монография / В.П. Беспалько. – М. : Высш. школа, 1995. – 156 с.
3. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования. Проблемы и перспективы: монография / Б.С. Гершунский. – М. : Прогресс, 1987. – 364 с.
4. Жалдак М.І. Елементи стохастики з комп'ютерною підтримкою: Посібник для вчителів / М.І. Жалдак, Г.О. Михалін. – К. : НПУ ім. Драгоманова, 2000. – 70 с.
5. Жалдак М.І. Теорія ймовірностей і математична статистика з елементами інформаційної технології / М.І. Жалдак, Н.М. Кузьміна, С.Ю. Берлінська та ін. – К. : Вища школа, 1995. – 352 с.
6. Козлакова Г.О. Теоретичні і методичні основи застосування інформаційних технологій у вищій технічній освіті : монографія / Г.О. Козлакова. – К. : ІЗМН ; ВІПОЛ, 1997. – 179 с.
7. Кремер Н.Ш. Теория вероятностей и математическая статистика : учеб. для вузов / Н.Ш. Кремер. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 573 с.
8. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 297 с.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / [под ред. Е.С. Полат]. – М. : Академия, 2000. – 272 с.
10. Рамський Ю.С. Експериментальна оцінка ефективності використання автоматизованих навчальних курсів / Ю.С. Рамський, В.І. Ключко, Н.О. Ключко // Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі. – К. : НПУ, 1991. – С. 220.
11. Сержкина А.Е. Обучение в новой информационной среде: психолого-педагогические особенности / А.Е. Сержкина, В.А. Садыкова // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 1. – С. 54–59.
12. Тализина Н.Ф. Компьютеризация и программированное обучение // Вопросы психологии / Н.Ф. Тализина. – 1986. – № 6. – С. 43–45.
13. Тихомиров О.К. ЭВМ и новые проблемы психологии / О.К. Тихомиров, Л.Н. Бабанин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 204 с.

## ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ДІЛОВОЇ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

На сьогодні перед освітянами України стоїть досить важливе та актуальне запитання: чи зможе дитина ефективно застосувати здобуті знання, чи здатний цей обсяг знань забезпечити їй життєву компетентність у майбутньому? На уроках та в позаурочний час педагоги намагаються давати такі знання, які б допомагали учню впевнено прямувати життєвим шляхом, орієнтуватися у будь-яких життєвих обставинах, бути конкурентоспроможним на ринку праці.

Звичайно, школа може успішно виконувати свої функції щодо виховання підростаючого покоління тільки в тісному взаємозв'язку із сім'єю. Лише спільними цілеспрямованими зусиллями педагогів і батьків вдається плідно впливати на розвиток особистості дитини, розв'язувати виховні завдання. Знання батьками мети, завдань, змісту виховання, володіння методами виховної роботи, врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, ознайомлення з діяльністю школи, де вчиться син чи донька, знайомство з позитивним досвідом виховання в інших сім'ях – все це допомагає їм як в усвідомленні свого громадянського обов'язку вихователів, так і у формуванні особистості власної дитини. В нових соціально-економічних умовах важливо поєднувати елементи наукової та родинної педагогіки, що найкраще забезпечує підвищення педагогічної культури сім'ї.

В організації підвищення педагогічної культури батьків важливу роль відіграють навчальні заклади. Сьогодні в основу роботи загальноосвітнього навчального закладу має бути покладена система педагогізації батьків з різноманітними сучасними формами роботи.

У державній національній програмі “*Освіта. Україна XXI століття*” серед пріоритетних напрямів реформування освіти відзначено, що в основу національного виховання мають бути покладені такі чинники: принцип єдності сім'ї і школи, наступності і спадкоємності поколінь; організація родинного виховання та освіти як важливої ланки виховного процесу; забезпечення діяльності педагогічного всеобучу батьків. Зрозуміло, що справжнє родинне виховання прийде з належним оволодінням батьками сучасними педагогічними знаннями й уміннями застосовувати їх на практиці.

**Мета статті** – розкрити значення підвищення педагогічної освіти й культури батьків у вихованні сучасної молоді, підготовки майбутнього конкурентоспроможного спеціаліста на ринку праці.

Метою освіти є всебічний розвиток дитини як особистості й найвищої цінності держави, розвиток її талановитості, інтелектуальних і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого вибору, примноження на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня, забезпечення господарства висококваліфікованими спеціалістами.

Традиційна школа відірвана від життя. В ній учень не живе, він готується жити. В усіх інших випадках він виконує навчальний план; здобуває сис-

тему знань, умінь та навичок; формується як всебічно гармонійно розвинена особистість; заповнює навчання власним смислом. На жаль, значна частина учнів іде до школи без радості й інтересу, їх веде туди необхідність, звичка, страх перед незадоволенням батьків. І лише частина учнів іде до школи за знаннями, формує на їх основі свої погляди та переконання, намагається жити в школі й жити школою. Як знайти засіб, щоб усі учні йшли до школи з радістю та інтересом. Для цього потрібно, щоб школа зробила великий крок назустріч життю; не “формувала” й “передавала”, а стала життєвим простором учня, в якому він міг би не лише отримати знання, а розкрити, розвинути та реалізувати себе, свої задатки, позитивні якості. Школа повинна не готувати до життя, а створювати простір життя учня, вчити жити [3, с. 17]. Безумовно, велику роль у цьому процесі відіграють батьки.

Досягнення цієї мети передбачає інтеграцію виховних сил школи, сім'ї, громадськості, що, у свою чергу, зумовлює необхідність вивчення рівня педагогічної культури батьків і сімейно-побутових умов учнів, пропаганди кращого досвіду сімейного виховання, залучення батьків до організації позанавчальної виховної роботи.

Сім'я, з одного боку, є тією системою, що справляє в середньому дуже сильний вплив на становлення молоді. І не тільки у формі прямих впливів-вимог батьків або осіб, що їх замінюють, але і як реальний фактор, побічно, але закономірно визначаючи ідеали, устремління, ціннісні орієнтації дітей. З іншого боку, родина є досить автономним соціальним інститутом, важко керованим, зокрема, з позицій школи, педагогіки.

Загальноосвітній навчальний заклад є центром виховної роботи не лише з учнями, а й з батьками. І від того, як організована ця робота, значною мірою залежить успіх навчання й виховання підростаючого покоління, формування його життєвої позиції.

Свою роботу з батьками щодо становлення ділової особистості старшокласника, формування його ділових якостей будуємо на основі:

- *педагогічної освіти* – проведення бесід, лекцій, практичних занять тощо з проблем сучасного виховання, розвитку індивідуальності старшокласника;

- *педагогічної діагностики* – анкетування батьків з проблеми формування ділових якостей;

- *педагогічної профілактики й корекції* – дослідження оцінки батьками ділових якостей своїх дітей та її корекції (тобто подолання суб'єктивності в їх оцінюванні);

- *педагогічного та психологічного консультування* – з проблеми формування ділових якостей старшокласника.

Вважаємо, що ефект впливу батьків на дітей багато в чому залежить від того, наскільки в них розвинена потреба у вихованні дітей, наскільки вони володіють відповідними психологічними й педагогічними знаннями, наскільки тісно вони співпрацюють з навчальним закладом.

З цією метою в освітній процес загальноосвітніх навчальних закладів м. Донецька (багатопрофільна гімназія № 150, ліцей № 125, загальноосвітня школа № 149) введено програму підвищення педагогічної культури батьків

“Сімейне виховання: становлення життєвого простору особистості”, яка допомагає батькам оволодіти мінімумом педагогічних знань для успішного виховання дітей у сім’ї, підготовки дітей до самостійного та творчого вирішення практичних, життєвих, професійних завдань.

Актуальність цієї програми впливає з її спрямованості на виховання особистості, здатної до соціально значущої діяльності, особистої відповідальності за свої вчинки, творчого сприйняття світу, яка прагне досягати найкращих результатів у житті. В умовах сучасного соціуму замовниками на виховання конкурентоспроможної особистості виступають різні соціальні структури: держава, суспільство, сім’я, школа, бізнес, інші соціальні інститути і, що дуже важливо, сама людина. Ким стане людина – багато в чому визначається тим, наскільки правильне сімейне виховання вона одержала в дитинстві. Із сім’ї протоптується стежка до школи, і вже тоді – на життєву дорогу ведуть дітей два розуми, два досвіди, здобуті в сім’ї та школі.

Метою програми є надання допомоги батькам у становленні життєвого простору учнів через систему педагогічного навчання тощо. Мета роботи зумовлює вирішення таких завдань: формувати у свідомості батьків розуміння важливості ролі сім’ї житті суспільства, вихованні нового покоління; ефективно допомагати педагогам і батькам в оволодінні методами та формами сімейного виховання; допомагати отримувати педагогічні знання як молодим сім’ям, так і більш зрілим, поглиблювати їх за допомогою різних видів роботи (співробітництво вчителів і батьків, проектна діяльність тощо); стимулювати науково-пізнавальну допитливість і педагогічну творчість батьків; сприяти формуванню гуманних відносин між членами родини, розуміння пріоритету виховання дітей у сім’ї.

Слід відзначити, що програма спрямована на вироблення в батьків педагогічних умінь і навичок виховання дітей у сім’ї, доброзичливого й оптимістичного спілкування з дітьми, підготовки до професійного самовизначення дітей, умінь створювати проекти, організацію всього способу життя сім’ї, який позитивно впливає на виховання дитини, розвиток їхніх творчих здібностей, формування громадянських почуттів і життєвої позиції.

У пояснювальній записці автор розкриває актуальність, мету, завдання, очікувані результати. Для реалізації окреслених завдань курсу використовуються різні форми й методи організації навчальних занять, такі як: лекції, семінар, психологічні тести, практичні вправи, дискусії, круглі столи, рольова гра, конференція тощо.

Розділи програми “Сімейне виховання: становлення життєвого простору особистості”:

4. Дитина: процес її розвитку та умови виховання.
5. Педагогіка співробітництва педагогів і батьків – важлива умова виховання дитини.
6. Основи вибору професії.
7. Навчаємо і виховуємо (див. табл.)

## Зміст програми за темами

№	Теми і зміст матеріалу	Спрямова- ність занять
<b>Вступ</b>		<b>1</b>
<b>1.</b>	<b>Основні завдання і зміст сімейного виховання дітей у сучасних умовах.</b> Мета, завдання і зміст сімейного виховання підростаючих поколінь. Основні умови виховання дітей у сім'ї. Єдність вимог батька і матері. Дискусія “Чи мають актуальність виховні традиції в сім'ї?”	лекційне за- няття
<b>Розділ 1. Дитина: процес її розвитку та умови виховання</b>		<b>3</b>
<b>2.</b>	<b>Вікові та індивідуальні особливості розвитку дитини, їх урахування в сімейному вихованні.</b> Поняття про психічний розвиток. Характерні закони й умови, рушійні сили психічного розвитку. Роль батьків у психічному розвитку дитини. Періодизація психічного розвитку. Гра, навчання, праця, спілкування в житті людини. Тактовність батьків у спілкуванні з дітьми. Складання пам'ятки для батьків у спілкуванні з дітьми	лекційне за- няття
<b>3.</b>	<b>Вікові особливості розвитку дитини раннього віку.</b> Юнацький вік – завершальний етап фізичного розвитку організму. Особливості психічного розвитку. Особливості спілкування з однолітками, батьками, старшими. Юнацька дружба та її роль у формуванні особистості юнаків і дівчат. Підготовка юнаків і дівчат до сімейного життя. Розвиток самосвідомості, визнання власного “Я”, самовизначення, самоствердження себе як особистості. Допомога батьків у визначенні життєвих орієнтацій, майбутньої сфери діяльності. Складання характеристики сучасного старшокласника	лекційне за- няття
<b>4.</b>	<b>Особливості виховання старшокласників у родині.</b> Обговорення з батьками ряду педагогічних завдань з питань юнацької дружби та ставлення до неї батьків, вибору професії, підготовки юнаків і дівчат до сімейного життя, організація навчальної діяльності в сім'ї тощо	практичне заняття (бать- ківський педа- гогічний ринг)
<b>Розділ 2. Педагогіка співробітництва педагогів і батьків – важлива умова виховання дитини</b>		<b>5</b>
<b>5.</b>	<b>Педагогічна майстерність батьків – запорука успішної співпраці зі школою.</b> Педагогічна майстерність батьків. Структура педагогічної майстерності. Спрямованість. Спеціальні знання. Педагогічні здібності. Педагогічна техніка Виконання практичних вправ на оволодіння елементами педагогічної майстерності	практичне заняття (семі- нар)
<b>6.</b>	<b>Чи треба слідувати порадам педагогів?</b> Учасники диспуту обговорюють негативні та позитивні сторони педагогічних порад	практичне заняття (дис- пут)

№	Теми і зміст матеріалу	Спрямова-ність занять
7.	<p><b>Формування правової культури батьків – один із вагомих напрямів взаємодії школи і сім'ї.</b> Знайомство з учасниками “круглого столу”: працівниками прокуратури, інспекції у справах неповнолітніх. Кожен учасник представляє свою “візитну картку”, говорить про актуальність проблеми. Пропонуються питання для обговорення</p>	практичне заняття (круглий стіл)
8.	<p><b>Труднощі і помилки у вихованні дітей. Причини та шляхи запобігання їм</b> Психолого-педагогічний аналіз типових помилок виховання, що виникають унаслідок педагогічної неосвіченості батьків, недостатнього рівня їхньої педагогічної культури, невідповідності до виконання батьківських обов'язків. Шляхи запобігання та подолання помилок у сімейному вихованні. Неприятливий сімейний мікроклімат, конфліктні ситуації в сім'ї, різні види сімейного неблагополуччя та їх вплив на виникнення труднощів сімейного виховання, важковиховуваності, педагогічної занедбаності. Тест “Дітей виховують батьки. А батьків?” (з книги Л. Юзефик, Н. Купиної “Організація роботи з батьками”)</p>	лекційне заняття
9.	<p><b>Роль школи й сім'ї в ранній профілактиці вживання адиктивних речовин.</b> Учасники зібрання обговорюють такі питання: причини виникнення алкоголізму, наркоманії, токсикоманії в юнацькому віці, їх негативний вплив на організм; алкоголізм і правопорушення; роль сім'ї в профілактиці алкоголізму, наркоманії, токсикоманії</p>	практичне заняття (вечір запитань і відповідей)
<b>Розділ 3. Основи вибору професії</b>		<b>4</b>
10.	<p><b>Сім'я у професійному самовизначенні учня-старшокласника.</b> Життєве самовизначення юнаків і дівчат. Професійне самовизначення: предметна галузь, засоби, очікувані результати активності. Професійне самовизначення старшокласника з позиції батьків. Бесіда-обговорення “Професія моєї дитини”. Міні-твір “Чого я хочу в професійному житті своєї дитини?”</p>	лекційне заняття
11.	<p><b>Життєвий проект особистості в соціальному просторі.</b> Життєвий проект особистості в соціальному просторі. Системна характеристика життєвого проекту. Практична вправа “Мої життєві цілі” (вправа за А. Адлером)</p>	лекційне заняття
12.	<p>Місце й роль соціальної служби у виборі професії старшокласником. Знайомство учасників “круглого столу”. Виступи гостей-представників соціальної служби. Пропонуються питання для обговорення</p>	практичне заняття (круглий стіл)
13.	<p><b>Підготовка конкурентоспроможної ділової особистості – соціальне замовлення суспільства.</b> Характеристика сучасної ділової людини. Формування ділової особистості старшокласника у вітчизняній і зарубіжній практиці школи. Сфера діяльності конкурентоспроможної ділової особистості. Дискусія “Які якості для ділової людини найбільш важливі?”</p>	лекційне заняття

№ з/п	Теми і зміст матеріалу	Спрямова-ність занять
<b>Розділ 4. Навчаємо та виховуємо</b>		<b>4</b>
<b>14.</b>	<b>Проектна діяльність як важливий аспект компетентної освіти школярів.</b> Виникнення й розвиток проектної діяльності. Понятійний апарат проектної діяльності. Класифікація проектів. Етапи реалізації проектної діяльності. Оцінювання проектної діяльності. Об'єкт оцінювання – компетенції. Бесіда-обговорення “Моя роль у створенні та розвитку проекту моєї дитини”.	лекційне заняття
<b>15.</b>	<b>Виховання творчості.</b> Розподіл ролей, ознайомлення з умовами рольової гри. Кожен учасник знайомиться з аудиторією, називає себе, говорить кілька слів про себе тощо. Розкриття основних складових успішного виховання творчої ділової особистості дитини. Питання аудиторії до “гостей” студії	практичне заняття (рольова гра)
<b>16.</b>	<b>Людське в людині.</b> Розкриття змісту питання про якості ділової людини. Виступ батьків, обмін досвідом з родинного виховання. Запитання від учасників засідання.	практичне заняття (аукціон педагогічних ідей)
<b>17.</b>	<b>Можливості самовиховання – праця душі.</b> Знайомство з гостями. Кожен учасник називає себе, говорить кілька слів про актуальність проблеми. Пропонуються запитання для обговорення щодо можливостей самовиховання. Проводиться рефлексія. Кожен учасник відповідає на запитання про свій емоційний стан під час роботи “круглого стола”, ставлення до того, що відбувається.	практичне заняття (круглий стіл)
<b>Підведення підсумків</b>		<b>1</b>
<b>18.</b>	<b>Роль сім'ї та школи в підготовці майбутнього компетентного спеціаліста.</b> Учасники конференції (науковці, педагоги, батьки) висвітлюють окремі питання з визначеної проблеми. Підбиваються підсумки роботи школи щодо педагогічної культури батьків	практичне заняття (конференція)
<b>Усього:</b>		<b>18</b>

На нашу думку, зміст програми, обрані форми та методи організації занять сприятимуть науково-пізнавальній допитливості, педагогічній творчості батьків, формуванню в них власного світогляду щодо психології становлення сучасної молоді.

Запропонована програма “Сімейне виховання: становлення життєвого простору особистості” – науково та методично підготовлена спроба допомогти батькам стати не просто освіченими, а й отримувати психологічне задоволення від виховання дитини.

Програма й навчально-тематичний план “Сімейне виховання: становлення життєвого простору особистості” призначені для використання в закладах освіти та покликані надати допомогу керівникам шкіл, учителям, класним керівникам, шкільним психологам тощо в організації педагогічної освіти батьків.

**Висновки.** Отже, становлення життєвого простору особистості, формування ділової творчої особистості учня, його підготовка до проектної діяльності, визначає не тільки спонукання старшокласника до активності і спрямованості, а й зацікавленість педагогів і батьків у вивченні дитини, розкритті та розвитку в неї кращих особистісних, творчих, ділових якостей і властивостей. В основі такої взаємодії лежать принципи взаємної довіри й поваги, взаємної підтримки та допомоги, терпіння й терпимості один щодо одного. Це допоможе вчителям і батькам об'єднати свої зусилля для створення умов для формування ділової конкурентоспроможної особистості учня.

#### **Література**

1. Державна національна програма “Освіта” // Україна ХХІ ст. – К., 1994. – 61 с.
2. Єрмаков І. Життєвий проект особистості: від теорії до практики : практико-орієнтований посібник / І. Єрмаков, Д. Пузіков. – К. : Освіта України, 2007. – 212 с.
3. Єрмаков І. Проектне бачення компетентісно спрямованої 12-річної середньої школи / І. Єрмаков, Д. Пузіков. – Запоріжжя, 2005. – 112 с.
4. Сім'я і діти : програма родинно-національного виховання та навчально-тематичний план педагогічної освіти батьків / за заг. ред. В. Постового. – К. : ІЗМН, 1997. – 56 с.
5. Юзефик Л. Організація роботи з батьками / Л. Юзефик, Н. Купина. – Тернопіль : Астон, 2002. – 168 с.

МАРЧУК І.П.

### **СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІОЛОГА: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ**

Вивчення наукової літератури з професійної підготовки майбутнього соціолога переконливо засвідчило, що історія становлення й розвитку професійної підготовки майбутнього соціолога як у Росії та Україні, так і в зарубіжних країнах тісно пов'язана з діяльністю класичних університетів, оскільки саме в них відбувалося зародження й розвиток соціологічних ідей, становлення й затвердження соціології як самостійної науки про суспільство, а також викладання її основ як окремої навчальної дисципліни. Як зазначають В. Добреньков, Г. Зборовський і В. Нечаєв [2], М. Захарченко та О. Погорелий [4], первинне спонтанне, а надалі систематичне вивчення соціології здійснювали кафедри провідних університетів, наукові спільноти й кола однодумців, оскільки зародження вітчизняної соціології було пов'язано з обговоренням шляхів розвитку Росії й України, із питанням про те, як наша країна піде уторованими шляхами західних країн і одночасно збереже свою самобутність та своєрідність. Наукові дебати, аналіз зарубіжного й вітчизняного досвіду, захоплення інтелігенції позитивізмом і марксизмом набули поширення в другій половині ХІХ ст., насамперед, в університетському середовищі. Результатом цих дискусій, підкреслюють автори, стало формування концепції соціологічної освіти, яка була відображена в працях відомих російських і українських учених.

**Мета статті** – проаналізувати та систематизувати вітчизняний та зарубіжний досвід професійної підготовки майбутнього соціолога.



Для того, щоб виявити особливості зародження й становлення вітчизняної системи професійної підготовки майбутнього соціолога, необхідно, насамперед, проаналізувати відносини класичних університетів із суспільством і владою, відслідкувати розвиток соціальних ідей на факультетах і кафедрах, виявити внесок як українських, так і російських учених, які співпрацювали в межах єдиного наукового й освітнього простору СРСР, до інституціоналізації соціології як наукової й навчальної дисципліни.

Як стверджують історики вітчизняної педагогіки (В. Астахова, В. Байденко, Л. Герасіна, О. Глузман, В. Дмитренко, І. Захаров, Н. Лурія, Е. Ляхович, М. Нікандров, В. Нікітін, Н. Осипова, Ф. Погорелов, М. Покровський, Ю. Розенфельд, Ю. Чернецький) та сучасні науковці (В. Агаков, М. Буданова, В. Кураков), класична університетська освіта в нашій країні та країнах СНД пройшла тривалий шлях розвитку. Історія вітчизняних університетів налічує декілька сторіч, протягом яких вони переконливо продемонстрували як стабільність свого існування, так і здатність до соціальних змін, сприяння перетворенням і прогресу в суспільстві. Так, упродовж усієї історії нашої історичної Батьківщини, як відзначає М. Нікандров [9], суспільство активно брало участь у процесі становлення університетів: спочатку вони формувалися, виходячи із запитів знаті, і слідували освітнім традиціям та духу того часу. Університети, підкреслює автор, виникали саме там, де в суспільстві з боку різних його представників виявлявся живий інтерес до знань і культури.

Цієї ж думки дотримується й група дослідників історії університетської освіти (В. Белокуров, В. Садовничий, В. Сушко, Е. Шишкін та ін.), які вважають, що, хоч середньовічне співтовариство й складалося в основному з людей неосвічених, навіть безграмотних, воно змогло тонко відчувати необхідність створення таких інститутів, де б акумулювалися знання. У середньовічному університеті, відзначають дослідники, завдання виховання мало на меті розгляд освіти як засобу порятунку душі.

Разом із тим, як уточнюють В. Добреньков, Г. Зборовський і В. Нечаєв, а також І. Захаров і Е. Ляхович, моделями подальшого розвитку нашої вітчизняної університетської освіти стали Болонський і Паризький університети. Так, якщо перший виник за ініціативою учнів, об'єднаних прагненням здобути юридичну освіту в умовах розвитку торгівлі, формування ринкових відносин, то Паризький університет було створено за ініціативою професорів, що ставили за мету реалізацію своєї викладацької діяльності. Як результат – саме в його стінах французькі вчені боролися за права громадянства соціології як університетської науки.

Зокрема, у Росії, як зазначає Ф. Петров [3], класичні університети були просвітницькими установами, центрами науки й культури, від яких залежали інші соціальні інститути. Історія університетської освіти невід'ємно пов'язана з вирішенням значущих соціальних проблем, що висуваються розвитком суспільної думки й духовного життя в цілому. Тривалий період феодалізму, розвиток капіталістичних відносин підкреслив недосконалість системи середньої, вищої та професійної освіти. Своєю діяльністю університети намагалися компенсувати відставання народу в освіті й культурі.

Першим самостійним російським університетом, як констатує В. Садовничий, став Московський університет, заснований у 1755 р. М. Ломоносовим та

І. Шуваловим. Університет перебував повністю під опікою урядового Сенату, не мав самоврядування й чітко організованої вченої корпорації. “Усі професори, вчителі й інші чини, що належать до університету, були підсудні лише університетському суду і вільні від усяких поліцейських тягарів”. В Росії “питання про автономність університетів перетворилося на одвічне питання, від вирішення якого залежала не тільки самостійність і саморозвиток вищої школи, а й рівень соціальної, економічної й політичної довіри, які виявлялися щодо неї” [11].

Російські університети здійснювали підготовку й удосконалення знань державних урядовців в умовах великих перетворень у суспільстві. Проте жорсткий контроль із боку урядової знаті, чітка регламентація програм освіти не дали змоги реалізувати задумані просвітницькі плани патріотичного й цивільного виховання молоді.

Відомо, що російська суспільна думка завжди чутливо реагувала на досягнення науки й поширювала свої знання в університетських колах. Уже із середини ХІХ ст. праці класиків соціології О. Конта, К. Маркса, Г. Спенсера були предметом дискусій російської інтелігенції. Крім того, для російської суспільної думки був характерний соціологічний ракурс розгляду проблем освіти, оскільки в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. у Росії розгорнулася дискусія щодо організаційних форм гуманітарної освіти. У його межах завдання соціологічної освіти розуміли досить широко, і багато наукових та політичних діячів, таких як С. Соловйов, Б. Чичерін, І. Павлова, Д. Тихомиров, П. Мілюков та інші, активно включалися в обговорення пов’язаних із ними питань.

На особливу увагу заслуговують праці відомих російських учених-ентузіастів розвитку соціології та соціологічної освіти – М. Карєєва [6], М. Ковалевського [7], С. Южакова [15]. Так, велику роль у визначенні напрямів професійної підготовки майбутніх соціологів, їх зв’язків з іншими суспільними науками відіграв М. Карєєв. На основі проблемного підходу він розробив програму самоосвіти із соціології, яка стала путівником для студентів у різноплановій соціологічній літературі. Проблемно-тематичний підхід у викладанні соціології був пов’язаний з ім’ям С. Южакова. Класифікуючи основні напрями в соціології того часу (контизм, марксизм, психологізм), він визначив проблемне поле соціологічної науки, створивши тим самим модель її викладання.

Крім того, російські вчені М. Карєєв, П. Лавров, Н. Михайловський, М. Ковалевський, П. Сорокін та інші не тільки пропагували соціологію, але й зробили внесок у розвиток соціологічної теорії.

До кінця ХІХ ст. російська соціологія, незважаючи на ті дослідження й традиції, які сформувалися, залишалася без організаційно-відтворювальної структури й без конкретної диференціації з іншими науками, тобто без відповідного визнання з боку наукової громадськості. Даючи адекватну оцінку цій ситуації, М. Ковалевський писав: “Соціологія, що охоплює всі галузі соціального знання, синтезує їх основні висновки, розкриває перед нами причини прогресу й занепаду окремих націй, вказуючи на умови примирення порядку з поступальним ходом історії, продовжує залишатися вигнаною з вищих шкіл і користується незавидною репутацією в офіційних педагогів” [7, с. 25].

Встановлення різних заборон з боку офіційної влади ще більше стимулювало багатьох відомих соціологів до усвідомлення необхідності формуван-

ня організаційних інститутів розвитку соціологічного знання. З початку ХХ ст. цей процес був пов'язаний з ім'ям М. Ковалевського. У 1901 р. в Парижі за його ініціативою було організовано Вищу російську школу суспільних наук, у якій викладали П. Струве і В. Чернов, а також французькі вчені-соціологи Г. Тард і Е. Дюркгейм. Школа проіснувала п'ять років і була закрита за наполяганням російської офіційної влади.

Основною метою створення цієї школи, відзначає А. Бороноєв [14], досліджуючи особливості інституціалізації російської соціології, було вирішення питань організації російської соціології, видання літератури й трансляція соціологічного знання, пошук шляхів входження соціологів у міжнародне соціологічне співтовариство. “Досвід школи не зник безслідно, – констатує автор. – По-перше, школа сприяла лібералізації соціогуманітарної освіти й послужила основою розвитку соціологічного знання та освіти; по-друге, її традиції, досвід надалі стали в нагоді у викладанні соціології, в її інституціалізації” [14, с. 41]. Проте в російських університетах так і не було знято заборону на викладання соціології, тоді як у Європі вона вже стала університетською наукою, а в США, як ми відзначали раніше, перший факультет соціології було створено ще в 1892 р.

На фоні цих подій М. Ковалевський гостро усвідомлював необхідність створення навчальних центрів, на базі яких здійснювалася б підготовка фахівців-соціологів, накопичувалися б традиції, навички й культура дослідницької роботи. Його лекційна діяльність у різних вищих навчальних закладах Петербурга сприяла перетворенню соціології на предмет викладання, а тісне спілкування з учнями, серед яких були П. Сорокін, Н. Тахтарев і Н. Кондратьєв, свідчило про бажання вченого розвивати один з елементів інституціалізації соціології – здійснювати безперервне відтворення наукового соціологічного знання, закласти традиції підготовки фахівців у галузі соціології.

Суттєво, що, закладаючи традиції підготовки фахівців у галузі соціології, М. Ковалевський велику увагу приділяв визначенню місця соціології серед інших соціогуманітарних наук, визнанню соціологічного знання з боку інших наукових напрямів і його впровадженню в масову свідомість.

Водночас аналіз становлення вітчизняної системи професійної підготовки свідчить про те, що як у Росії, так і в Україні не було безперервної традиції, як на Заході. Як підкреслює М. Комаров, “незважаючи на перші вдалі кроки в дореволюційній Росії, система регулярної соціологічної освіти так і не сформувалася. Кафедри, курси й школи проіснували недовго, не давши жодного повноцінного випуску соціологів” [8, с. 40]. Це, згідно з твердженням І. Попової, означає, що впродовж майже ста років вітчизняну соціологію створювали “несоціологи” [13, с. 126]. Ними були не тільки “дореволюційні” російські соціологи М. Ковалевський, П. Сорокін, Н. Тімашев та інші, але й ті, як вважає М. Покровський [12], які відроджували соціологію й традиції соціологічної освіти в СРСР в 60-х рр. ХХ ст. (А. Здравомислов, Б. Грушин, Т. Заславський, Г. Осипов, В. Ядов, Е. Якуба та ін.).

Як вказують Є. Князєв, у радянський період класичні університети розвивалися відповідно до єдиного державного стратегічного плану, а їх організаційний устрій (“професійна бюрократія”) забезпечував трансляцію цього плану в систему конкретних заходів вищого навчального закладу.

Проте новий виток розвитку суспільних наук, у тому числі й соціології, припадає на кінець 50-х – початку 60-х рр. ХХ ст. У цей період у СРСР намітився етап демократизації й зближення із західним світом, через що в соціальних науках виникає прагнення до емпіричного освоєння реальності. У відповідь на це буде створено центри соціологічних досліджень у Москві, Ленінграді, Новосибірську, Києві та інших містах. Емпіричні дослідження, що проводились, сприяли відображенню різної тематики наявних у той час соціальних та економічних проблем суспільного життя. Соціологи у своїх публікаціях розглядали такі питання, як роль і спрямованість освіти, соціальна стратифікація, співвідношення способу життя міського й сільського населення, проводили дослідження соціальних питань управління та багато інших.

Згідно з думкою Є. Князева, це був дуже сміливий і плідний крок в історії радянської соціології на шляху до міжнародного визнання і, як наслідок, формування галузевих напрямів науки (соціологія праці, соціологія сім'ї, соціологія особистості, соціологія девіантної поведінки, соціологія організації). У цілому в цей період соціологія дістає офіційну підтримку. У 1968 р. на основі виділення відповідного відділу Інституту філософії створено Інститут конкретних соціологічних досліджень АН СРСР (із 1974 р. Інститут соціологічних досліджень, а з 1988 р. – Інститут соціології). Проте, підкреслює О. Бороноєв, незважаючи на великий критичний потенціал, за часів Радянського Союзу соціологія не була ідеологічно вільною галуззю знання, оскільки емпіричні дослідження повинні були відображати принципи офіційної доктрини [14].

Як наслідок, поширення соціологічної діяльності потребувало відповідного розвитку спеціальної соціологічної освіти. Зумовлено це, на думку О. Бороноєва, М. Покровського, тим, що настав етап у розвитку й поширенні соціології, коли відсутність спеціальної професійної соціологічної підготовки, по-перше, завдавала шкоди соціальній практиці, по-друге, шкодила самій соціології, оскільки дискредитувала її в очах суспільства. У СРСР це абсолютно безумовно було усвідомлено в 70-х рр. ХХ ст., оскільки розвиток академічної соціології в інститутах АН СРСР, розширення соціологічних служб на підприємствах, у партійних комітетах, державних і суспільних організаціях поєднувалося з відсутністю професійної соціологічної освіти. І лише у 80-х рр. ХХ ст. було відкрито соціологічні відділення в Москві й Ленінграді. В Україні соціологічна спеціальність було введено для економістів у Харківському університеті, на базі якого пізніше було організовано соціологічний факультет, а також відкрито соціологічні спеціальності в Київському, Одеському й Дніпропетровському університетах. Підготовка соціологів-професіоналів означала отримання диплома із соціологічної спеціальності. Фахівець-соціолог повинен був володіти специфічними кваліфікаційними характеристиками й задовольняти вимоги державного освітнього стандарту.

Крім того, у 80-х рр. ХХ ст. в суспільному житті країни назріла необхідність кардинальних змін щодо нової якості виробничих кадрів, змін у системі управління виробництвом, державного управління й планування. Усе це стало сильним поштовхом для перебудови виробничих і соціальних відносин. Проте зміни ідейних напрямів у радянській соціології сприймали досить неоднозначно. У 1988 р. питання про стан соціологічної науки було розглянуто на

засіданні Політбюро ЦК КПРС. Прийнята ухвала ініціювала певні позитивні зрушення: викладання соціології введено у вигляді самостійного предмета, введено спеціалізацію із захисту докторських і кандидатських дисертацій; соціологічні відділення, що існували на той час у деяких університетах, перетворено на самостійні факультети. Директором Інституту соціології АН став В. Ядов. Радикальні зміни в країні сприяли зміцненню позицій соціології як самостійної галузі знання в системі інших суспільних дисциплін. Соціологія не стояла осторонь соціально-економічних проблем суспільства. Саме соціологи, як вказує Г. Осипов, почали нове теоретичне осмислення соціального світу, пов'язане з ломкою старих стереотипів мислення, із рішучою відмовою від “технократичної” практики, орієнтованої на виробництво, а не на споживача, на кількість, а не на якість, на вал, а не на людину. Соціологи були першими в дослідженні широкого кола проблем, пов'язаних із діяльністю людини, соціальною орієнтованістю економічного розвитку, науковими основами соціального управління.

У результаті до кінця 80-х рр. XX ст. соціологію в СРСР було визнано фундаментальною наукою про людину й суспільство, про взаємодію людей у процесі їх діяльності й на цій основі вона набула суспільного визнання, міцно закріпившись в університетській освіті. При цьому, з одного боку, соціологія в умовах університетської освіти утвердилася як обов'язкова навчальна дисципліна, з іншого – як форма проведення фундаментальних і прикладних соціологічних досліджень. Сформовано ряд соціологічних центрів, що вивчають громадську думку; відкрито спеціалізовані кафедри, факультети й інститути; преса стала систематично публікувати дані досліджень; тривала активна наукова та навчальна діяльність Інституту соціології АН.

З моменту відкриття перших соціологічних факультетів у Московському і Санкт-Петербурзькому університетах (1989 р.) соціологічна освіта зробила істотний крок уперед. На сьогодні 105 вищих навчальних закладів Росії здійснюють багаторівневу підготовку соціологів за системою бакалавр/спеціаліст/магістр. Більше ніж 20 тис. випускників здобули соціологічну спеціальність; 36 рад із захисту докторських і 94 ради із захисту кандидатських дисертацій функціонують та готують фахівців із соціологічних спеціальностей у галузі науки.

В Україні зародження й розвиток соціології, а також соціологічної освіти пов'язані з іменами видатних учених, серед яких М. Драгоманов, М. Грушевський, Б. Кістяківський, В. Липинський, О. Потебня, М. Шаповал та ін. Так, заснований у Відні у 1919 р. М. Грушевським перший український Інститут соціологічних досліджень продовжив свою роботу в Празі впродовж 20-х рр. XX ст. Зумовлено це було тим, що в той історичний час проводити в Україні соціологічні дослідження було неможливо. І тільки наприкінці 1960-х рр. академічна й прикладна українська соціологія почала своє відродження завдяки творчому внеску В. Волович, І. Попової, В. Осовського, В. Жмелько, В. Чорноволенко, О. Якуби та інших у методологію соціального дослідження, соціологію праці, управління, освіти тощо. Сучасна українська соціологія спрямовує свої дослідження на:

– проблеми розвитку соціологічної теорії (Н. Паніна, В. Судаков, В. Тарасенко, М. Чурілдов, Ю. Яковенко та ін.);

– вивчення законів та тенденцій розвитку сучасного суспільства, суспільних відносин і громадської думки (В. Євтух, В. Полторак, І. Прибіткова, Т. Рудницька, М. Шульга та ін.);

– соціологію менеджменту, економіки й освіти (Л. Аза, В. Ворона, Н. Лукашевич, В. Пилипенко, Л. Сохань та ін.).

Відомими українськими соціологами (А. Горбачук, В. Городяненко, М. Захарченко, Н. Костенко, В. Королько, С. Макеев, Б. Нагорний, О. Погорілий, А. Ручка, Н. Черниш, Н. Победа, О. Якуба та ін.) видано навчальні посібники й курси лекцій із соціології. У міжнародний соціологічний простір із 1997 р. Інститутом соціології Національної академії наук України введено науковий журнал “Соціологія: Теорія. Методи. Маркетинг”, який висвітлює результати досліджень українських соціологів.

Аналіз наукової літератури з історії соціології свідчить також про те, що передумовою перспективного розвитку української соціології були теоретичні й прикладні соціальні дослідження 60–80-х рр. ХХ ст. Проте ключовим чинником інституціалізації соціології в нашій країні стала професійна соціологічна освіта, що дає змогу грамотно й повноцінно використовувати досягнення соціології як науки та розвивати її з урахуванням нових реалій дійсності. У незалежній Україні відкриття спеціальності “Соціологія” відбулося в 1993 р. на базі Київського національного університету ім. Т.Г. Шевченка. Сьогодні, згідно з даними МОН України на 2005 рік, соціологічну освіту можна здобути в 30 державних і приватних вищих навчальних закладах. Серед них найбільш престижними є Дніпропетровський національний університет, Запорізький державний університет, Львівський національний університет ім. І. Франка, Київський міжнародний університет, Національний університет культури і мистецтва, Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова, Харківський національний університет ім. В.М. Каразіна.

Разом із тим характерним для діяльності соціологічних факультетів було те, що в їх основі як елемента класичної університетської освіти лежали дві протилежні тенденції щодо підготовки майбутніх соціологів. Одна з них відображала спрямованість на отримання й тиражування соціологічних знань за допомогою фундаментальної підготовки соціологічних науково-дослідних кадрів. Інша тенденція виражала прагнення здійснювати практичну, тобто професійну, підготовку фахівців у галузі соціології.

Перший державний стандарт із соціології в Росії було прийнято в 1994 р., а в Україні – у 1997 р. До цього в існуючому переліку така спеціальність, як соціологія, взагалі відсутня. Стандарт на той момент реально відображав рівень розвитку вітчизняної соціології, а саме: тільки перелічені в ньому дисципліни могли бути забезпечені професорсько-викладацьким складом.

На сьогодні, відзначає Т. Зуйкова, криза сучасного вітчизняного класичного університету й необхідність реформування соціологічної освіти в умовах істотного скорочення ролі державного управління та зменшення державного фінансування полягає в суперечності, що загострилася, між трьома основними складовими:

- фінансово дорогими науковими соціологічними дослідженнями;
- необхідністю масової соціологічної освіти;

– невирішеними актуальними соціальними проблемами [5, с. 38].

Унаслідок цього найактивніші університети стали на шлях створення власних стратегічних планів розвитку, виходячи з конкретних умов існування. У межах університетської освіти соціологія стала одним із головних джерел отримання соціального знання. Інституціалізація соціології зумовила стандартизацію галузей досліджень: економічна соціологія, соціологія культури, соціологія міста, соціальна екологія, політична соціологія, регіональна соціологія і багато інших.

Як бачимо, стисло проаналізувавши еволюцію розвитку вітчизняної системи професійної підготовки майбутніх соціологів, історики педагогіки вищої школи сходяться на думці, що:

– з метою збереження статусу університету як системи, яка поєднує у своїй діяльності стандарти та інновації, фундаментальне прикладне знання, необхідно досягти дві головні цілі підготовки майбутніх соціологів: зберегти спадщину й стимулювати зміни, забезпечити конкурентоспроможність випускників;

– проблеми розвитку соціологічних факультетів університетів ніколи не були суто академічними, оскільки університет виконує найважливіші соціальні функції, будучи ліфтом соціальної мобільності;

– сьогодні в університетській соціологічній освіті відкрито або приховано виявляється тенденція надання їй переважно професійно-практичної спрямованості.

Ці проблеми, як стверджують Є. Кукушкіна, А. Маршак, Н. Осипова, Н. Победа, В. Подшивалкіна, Ф. Погорелов, Н. Покровський, А. Солоп, Б. Токарський, Ж. Тощенко, О. Штапова, Є. Якуба, гостро стоять перед системою професійної підготовки майбутнього соціолога, яка в напругах і прогнозах своїх досліджень повинна випереджати соціальну практику, пов'язану з реалізацією науково-технічних інновацій і соціальною оцінкою нових національних та геополітичних реалій і бути ефективною в управлінні соціальними процесами. "...Соціологічна, та й у цілому університетська освіта, – підкреслюють Ф. Погорелов і Н. Покровський, – виростає з усієї соціокультурної ситуації. А ситуація ця характеризується нестабільністю, перехідністю, кризою, у тому числі й у сфері ціннісних орієнтацій та етично-психологічних очікувань молоді". Саме тому, стверджують автори, на хвилі змін у суспільстві, які відбуваються в Росії і в Україні в кінці ХХ ст., усе активніше зростає попит на соціологічне знання й освіту.

Зазначимо, що вивчення особливостей та концепцій професійної підготовки майбутніх соціологів в Україні, запропонованих найбільш престижними університетами, дало змогу зробити ряд узагальнень, які подано нижче.

**Висновки.** Так, затверджений Міністерством освіти і науки України Держстандарт вніс ряд важливих орієнтирів щодо підготовки майбутніх соціологів. Зокрема, було запропоновано дворівневу (бакалавр, магістр) та трирівневу (бакалавр, спеціаліст, магістр) систему професійної підготовки майбутніх соціологів, яка спроможна забезпечити гармонійне поєднання загальногуманітарної, природничо-наукової й професійно спрямованої галузі наукового знання. Як зазначають учені, цим зумовлено створення необхідних умов для стимулю-

вання науково-педагогічної творчості викладачів факультетів соціології у вигляді розробки авторських курсів і підручників, а також можливості вибору студентами спеціалізацій і відповідних їм дисциплін. Загалом Держстандарт дає змогу забезпечити загальну гуманітарну, фундаментальну та професійно орієнтовану підготовку майбутніх фахівців із соціології й одержати диплом: бакалавра соціології, що відповідає першому рівню кваліфікації; спеціаліста із соціології, який підтверджує кваліфікацію випускника щодо оволодіння низкою спеціальних технологій соціологічної діяльності; магістра із соціології, що забезпечує ефективність його самореалізації як фахівця-соціолога в суто професійній, науковій, управлінській та педагогічній діяльності. Державний стандарт установлює, що навчання згідно з програмами другого рівня кваліфікації можливе як безперервне впродовж усього нормативного терміну навчання безпосередньо для тих, хто має базову соціологічну освіту, і відкрите для підготовки майбутніх магістрів із соціології для інших галузей гуманітарного або природничо-наукового знання за умов складання ними додаткових іспитів.

Державним стандартом визначено нормативні курси навчальних дисциплін, які становлять базовий компонент вищої соціологічної освіти; обсяги навантаження викладачів і студентів, провідні види аудиторної й позааудиторної роботи. Найбільш проблемним постає ракурс наповнення освітнього процесу, спрямованого на підготовку майбутніх соціологів, реальним змістом його варіативного компонента, який, як вважає В. Волович [1, с. 3–9], зумовлює імідж певного вищого навчального закладу й конкурентоспроможність його випускників. Система підготовки фахівців повинна орієнтуватися на соціальне замовлення й забезпечувати формування професійно важливих якостей майбутніх соціологів.

### **Література**

1. Волович В.І. Соціологія як наука і навчальна дисципліна: стан і проблеми розвитку / В.І. Волович // Нові технології навчання : науково-методичний збірник. – К. : ІСДО, 1994. – Вип. II. – С. 3–9.
2. Добренев В.И. Социологическое образование в России / В.И. Добренев, Г.Е. Зборовский, В.Я. Нечаев. – М. : Альфа-М, 2003. – 126 с.
3. Зарождение системы университетского образования в России. – М., 1998. – 243 с.
4. Захарченко М.В. Історія соціології (від античності до початку ХХ ст.) / М.В. Захарченко, О.І. Погорелий. – К., 1993.
5. Зуйкова Т.А. Модернизация высшего социологического образования (управленческий аспект) : дис... канд. социол. наук : 22.00.08 / Т.А. Зуйкова. – М., 2005. – 167 с.
6. Кареев Н.И. Основы русской социологии / Н.И. Кареев. – СПб., 1996. – 269 с.
7. Ковалевский М.М. Социология на Западе и в России / М.М. Ковалевский // Новые идеи в социологии. – 1913. – № 1. – С. 21–29.
8. Комаров М.С. Размышления о предмете и перспективах социологии / М.С. Комаров // Социологические исследования. – 1990. – № 11. – С. 33–42.
9. Никандров Н.Д. Модернизация и Российская академия образования / Н.Д. Никандров // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 3. – С. 10–16.
10. Осипов Г.В. Возрождение российской социологии (60–90-е годы ХХ века): страницы истории / Г.В. Осипов // Социологические исследования. – 2004. – № 2. – С. 45–52.
11. Осипов Г.В. Российская социология в XXI веке / Г.В. Осипов // Социологические исследования. – 2004. – № 3. – С. 23–29.
12. Покровский Н.Е. Классики современной теоретической социологии / Н.Е. Покровский // Социологические исследования. – 1993. – № 6. – С. 34–42.



13. Попова И.П. Профессионализм – путь к успеху / И.П. Попова. – М. : Наука, 2004. – 136 с.
14. Проблемы теоретической социологии / [под ред. А.О. Бороноева]. – СПб., 1994. – 347 с.
15. Южаков С.Н. Социологические этюды / С.Н. Южаков. – М., 1995. – Т. 1, 2. – 234 с.

МАТВЄЄВА О.О.

## ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Спрямованість національної освіти на виховання вчителя-творця, дослідника, новатора передбачає створення умов для формування та розвитку його творчих здібностей, самовизначення та самореалізації. Отже, зростають вимоги до професійної підготовки вчителів, зокрема формування їхньої творчої уяви, що забезпечує нестандартне вирішення проблем у практичній діяльності, посилює значення творчої уяви як одного з компонентів педагогічної майстерності.

Проблему уяви розглядали вітчизняні й зарубіжні психологи: А. Брушлинський, Л. Виготський, В. Вундт, Є. Назайкінський, Р. Немов, І. Розет, О. Роменець, С. Рубінштейн, Т. Себар, В. Скоробогатов, А. Степанов та ін. Педагогічні здібності вивчали Ф. Гоноболін, В. Крутецький, Н. Кузьміна, Н. Левітов, Д. Ніколенко, М. Станкін, Н. Тарасевич. Педагогічну та професійну культуру, педагогічну майстерність майбутніх фахівців досліджували О. Барабанщиков, В. Гриньова, І. Зязюн, Т. Іванова, О. Котенко, Н. Крилова, М. Лазарев, С. Муцинов, Н. Тарасевич.

**Мета статті** – розглянути психолого-педагогічні дослідження уяви.

У психології існує традиція розглядати уяву як окремий психічний процесу поряд зі сприйняттям, пам'яттю, увагою. Останнім дедалі все більшого поширення набуває розуміння уяви, яке йде від І. Канта, як загальної властивості свідомості, де уява поєднує перебіг різних пізнавальних, емоційних та інших процесів, виявляючи, насамперед, їх творчу природу, пов'язану з перетворенням, передбаченням результатів. Це знайшло своє відображення в поняттях “емоційного передбачення” (О. Запорожець), “продуктивного сприйняття” (В. Зінченко).

Також психологи розвивають положення І. Канта про продуктивну природу уяви. За визначенням О. Степанова, уява – це психічний процес створення образів предметів, ситуацій, обставин шляхом приведення наявних у людини знань у нове сполучення [9]. Л. Виготський зазначає, що “уява не повторює в тих самих сполученнях та в тих самих формах окремих вражень, які накопичені колись, а створює якісь нові поєднання з накопичених вражень” [2, с. 19]. Є. Ігнат'єв вважає, що основною ознакою процесу уяви в тій або іншій конкретній практичній діяльності є перетворення й переробка даних сприйняття та іншого матеріалу минулого досвіду, у результаті чого утворюються нові враження [5]. Т. Себар зазначає, що уява “є універсальною людською здібністю до побудови нових образів дійсності шляхом переробки змісту сформованого практичного, почуттєвого, інтелектуального й емоційно-значеннєвого досвіду” [6, с. 55].

Отже, однією з основних характеристик уяви є її здатність створювати нові образи на основі переробки вже наявного в людини досвіду.

Слід також зазначити, що традиційно в психології виділяють декілька видів уяви, серед яких основними є активна та пасивна. Пасивну, у свою чергу, поділяють на довільну (мрійність, мрії) і мимовільну (гіпнотичний стан, сноподібна фантазія). Необхідно зазначити, що пасивна уява підпорядкована бажанням, що мисляться в процесі фантазування здійсненими. У статті розглядаємо лише активну уяву і її види, оскільки пасивна уява за своєю сутністю не вирішує практичних завдань.

Активна уява містить у собі артистичну, творчу, критичну, відтворювальну й антиципувальну. Відмінною рисою активної уяви є те, що вона завжди спрямована в майбутнє на вирішення творчого або особистого завдання.

Один з видів активної уяви, який найбільше відповідає нашому дослідженню, є відтворювальна уява, де відбувається конструювання нових образів, уявлень відповідно до сприйнятих ззовні стимулів у вигляді словесних повідомлень, схем, умовних зображень, знаків та ін. До складних видів відтворювальної уяви належить уява креслень, нотних записів, сприйняття літературних творів, тобто те, що вимагає спеціальної підготовки, знань і навичок. Головним чином відтворювальна уява – це процес, у ході якого відбувається реконструкція колишніх сприйнять у нові їх комбінації. Є. Ігнат'єв підкреслює, що образи відтворювальної уяви є одними з форм відображення об'єктивної діяльності, через яку людина пізнає природу матеріальних речей і явищ, котрі в даний момент не впливають на її органи почуттів [5].

Сучасні автори розмежовують поняття відтворювальної та творчої уяви, оскільки перша полягає у створенні образів об'єктів, що раніше не сприймалися, відповідно до їх опису або зображення, а друга – самостійно створює нові образи, які втілюються в оригінальні продукти наукової, технічної та художньої діяльності. Вона є одним із психологічних факторів, що поєднують науку й мистецтво, теоретичне та естетичне пізнання.

Іншим видом активної уяви є антиципувальна уява, яка є підґрунтям дуже важливої й необхідної здібності людини – передбачати майбутні події, результати своїх дій.

Як і інші види уяви, антиципувальна уява бере матеріали із запасів пам'яті, зі знань минулого й сьогодення, з розуміння логіки розвитку подій. Завдяки антиципувальній уяві людина організує свою діяльність, виходячи не тільки зі свого особистого досвіду, але використовуючи досвід інших людей. Таким чином, завдяки цій здібності людина може “думкою” побачити, що відбудеться з нею, з іншими людьми або навколишніми речами в майбутньому. Вважаємо, що саме ця функція антиципувальної уяви дуже важлива в діяльності педагога, оскільки без неї неможливо планувати педагогічний процес, передбачати реакції студентів на виклад інформації.

Вивчаючи уяву як специфічну активність людської психіки, сучасні вчені пов'язують її з творчою діяльністю. Так, Л. Виготський зазначав, що: “уява як основа творчої діяльності однаково виявляється в усіх рішуче напрямках культурного життя, роблячи можливою художню, наукову та технічну творчість” [2, с. 5]. З позицій творчості та творчої уяви А. Арнхейм досліджує процес формування поетичного образу. На думку Р. Немова, завдяки уяві людина діє, розумно планує свою діяльність і керує нею. Майже вся людська матеріальна й

духовна культура є продуктом уяви і творчості людини. Б. Юсов, аналізуючи проблему творчості, вважає, що уява – це вектор майбутнього, устремління до нового, а творчість – розкриття нового, його вираження по-новому або самостійно, тобто творчість передбачає новий крок у невідоме у формі думки, задуму або продукту – творчого мислення й творчої діяльності.

Педагоги, що досліджують питання становлення й розвитку таких понять, як “професійна культура”, “педагогічна культура”, “педагогічна майстерність”, також включають творчість та уяву до структури цих понять. Так, О. Котенко вводить у запропоновану нею структуру педагогічної культури творче мислення, почуття нового, педагогічну уяву [1]; С. Сисоєва вважає педагогічну творчість вчителя основою формування творчої особистості учня [7]; І. Зязюн у структуру педагогічної майстерності вносить перцептивні здібності [4], а також розглядає уяву вчителя як компонент його педагогічної техніки і пропонує конкретні вправи на розвиток уяви [4]; В. Гриньова важливим компонентом психотехніки педагога вважає формування його уяви й також пропонує вправи на вдосконалення цієї якості [3].

Отже, підґрунтям будь-якого творчого процесу є діяльність уяви. Зв’язок уяву з творчістю відображений у багатьох дослідженнях, де уява розглядають як: необхідну сторону будь-якої творчої діяльності – художньої, конструкторської, наукової; основу творчості; одну з величезної кількості здібностей свідомості, що беруть участь у творчості.

Вивчення творчих здібностей є одним з розділів вітчизняної психології. Проблеми психології творчості розкрито в працях А. Брушлинського, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, О. Тихомірова; загальних та спеціальних здібностей – О. Крутецького, Н. Лейтес, Б. Теплова; творчого розвитку дітей – В. Давидова, О. Запорожець, Г. Костюка, Д. Ельконіна та ін.

Дж. Гілфорд, досліджуючи креативні здібності дітей, розуміє інтелект як сукупність якісно різних здібностей, куди входять: швидкість (легкість) мислення, його гнучкість, оригінальність, точність, а також уява. Він вводить поняття дивергентного (що йде одночасно в різних напрямках, відступає від логіки) і конвергентного (логічного, односпрямованого) мислення та стверджує, що дивергентне мислення спирається на уяву й слугує засобом породження оригінальних ідей і самовираження.

Б. Теплов розглядав співвідношення загальних і спеціальних здібностей. У його працях простежується зв’язок уяви з усією ієрархією музичних здібностей. Вивчення Б. Тепловим музичної діяльності показало, що для успішних занять нею важливе значення мають не тільки музичні здібності, а й ті, які потрібні як для музики, так і для багатьох інших видів діяльності: уява, особливості уваги, вольові риси.

На прикладі аналізу творчих здібностей Н. Римського-Корсакова Б. Теплов, поряд з іншими здібностями, аналізує місце й роль уяви, її силу, багатство та ініціативність. Уява композитора виявилася в придумуванні ігор, музичній творчості, пізніше – у літературній творчості, а лібрето багатьох його опер були написані ним: “Псковитянка”, “Травнева ніч”, “Снігурка”, “Ніч перед Різдвом”.

Особливо яскравою рисою уяви Н. Римського-Корсакова було незвичайне багатство зорових, зокрема кольорових образів і найтісніший зв’язок слу-

хової та зорової уяви, здібність переводити у звучання зорові враження й бачити у звуках зорові образи.

У свою чергу, здібність до уяви цікавила багатьох педагогів. Так, К. Ушинський, характеризує уяву як, насамперед, перетворювальну діяльність свідомості, підкреслює: “Уява відрізняється від спогаду новиною вироблених нею асоціацій з тих уявлень, що збереглися пам’яттю. Уяві належить тільки нова комбінація цих елементів, збережених пам’яттю” [11, с. 126]. В. Сухомлинський, підкреслюючи значення в навчанні “зв’язку яскравих уявлень із предметами і явищами навколишнього світу” [10, с. 8], так само має на увазі уяву. В. Галузинський і М. Євтух включають педагогічну уяву в структуру професійно-педагогічної спрямованості вчителя. О. Рудницька вважає, що в мистецькій освіті завжди відбувається взаємопроникнення знань і продуктивної активності, оскільки жодну інформацію в галузі мистецтва не можна розкрити без залучення людини до самостійної художньої діяльності, усі види якої стимулюють вияви фантазії, образного уявлення.

Найбільш широке застосування поняття “уява” знаходимо при розробці питання педагогічних здібностей.

Н. Кузьміна включає педагогічну уяву в структуру педагогічних здібностей. Ф. Гоноболін, досліджуючи педагогічні здібності, вважає їх необхідним компонентом перцептивних здібностей, до яких належить й уява, як одна зі складових. Д. Ніколенко розглядає уяву як необхідний елемент комунікативних здібностей педагога. У свою класифікацію творчих здібностей В. Крутецький також включає уяву як одну з основних здібностей учителя. Н. Тарасевич і І. Зязюн розглядають креативність як одну з основних здібностей учителя, здібність до творчості, можливість генерувати нові ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв’язувати проблемні ситуації, а однією зі складових творчості є уява. У найбільш повній і детальній класифікації педагогічних здібностей М. Станкіна уява виступає і як компонент творчості, і як гностична здібність відтворювати в пам’яті образи. Отже, у всіх дослідженнях уява виступає необхідним компонентом творчих здібностей особистості, якою є особистість майбутнього вчителя музики [8].

**Висновки.** Підсумовуючи сказане, можна стверджувати, що аналіз психолого-педагогічної літератури щодо уяви показує необхідність її формування в учителів, зокрема учителів музики. Подальшого дослідження, на наш погляд, потребує поняття “уява” в музикознавчій літературі.

### **Література**

1. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособ. / под ред. Л. Балабановой. – М. : Академия, 2000. – 208 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 91 с.
3. Гриньова В.М. Педагогічна культура майбутнього вчителя / В.М. Гриньова. – Х. : ХДПУ, 1996. – 100 с.
4. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність / І.А. Зязюн. – К. : Педагогіка, 1997. – 349 с.
5. Игнатьев Е.И. Воображение и его развитие в творческой деятельности / Е.И. Игнатьев. – М. : Знание, 1968. – 86 с.
6. Себар Т.В. Продуктивное воображение в различных мировоззренческих модулях / Т.В. Себар. – Воронеж : Центр.-Чернозем. кн. изд-во, 2002. – 140 с.

7. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С.О. Сисоєва. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
8. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения / М.И. Станкин ; Акад. пед. и соц. наук. – М. : Флинта, 1998. – 386 с.
9. Степанов С.Ю. Психология рефлексии / С.Ю. Семенов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 45–56.
10. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю / В.А. Сухомлинский. – К. : Наукова думка, 1989. – 144 с.
11. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – М. : Л., 1948. – 345 с.

МЕЛЬНИЧУК І.М.

## ЗАСОБИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ТРАДИЦІЙНОМУ НАВЧАННІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Лекційно-семінарська система навчання, широко використовується у вищій школі, належить до традиційних освітніх технологій. Оскільки основними формами навчання у ВНЗ визначено лекції та семінарські заняття, то підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі підготовки майбутніх фахівців доцільно здійснювати за допомогою використання таких інноваційних технологій, в яких пріоритетами є процесуальність, полілогічність і діалогічність міжособистісної взаємодії, миследіяльність, смислотворчість, можливості самореалізації завдяки створенню комплексу максимальних умов для саморозвитку студентів. Такою технологією можна вважати інтерактивне навчання, що ґрунтується на педагогічній взаємодії з “високим рівнем інтенсивності спілкування її учасників, їхньої комунікації, обміну діяльностями, зміною та різноманітністю їхніх видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї діяльності та взаємодії, що відбулася” [4, с. 19].

Інтерактивні методи навчання – це дієвий педагогічний засіб і необхідна умова оптимального розвитку студентів і викладачів, тому навчання майбутніх фахівців засобами інтерактивних технологій є сьогодні на часі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій дає змогу зазначити, що використання інтерактивних методів у навчально-виховному процесі привертає увагу багатьох учених і педагогів. Зокрема, С. Кашлев обґрунтував інтерактивне навчання як інноваційне педагогічне явище [4], О. Пометун опублікувала “Енциклопедію інтерактивного навчання”, М. Кларін розглядав інтерактивне навчання як інструмент освоєння нового досвіду [5], В. Шарко обґрунтовує власний досвід упровадження інтерактивних методів навчання [3], Т. Дуткевич визначає психологічні основи використання інтерактивних методів у процесі підготовки спеціалістів з вищою освітою [1] та ін.

**Мета статті** – розкрити методичні засоби інтерактивних технологій, які використовуються в традиційній лекційно-семінарській формі навчання соціальних працівників у вищій школі.

Для визначення основних засобів інтерактивних технологій, які доцільно використовувати в освітньому процесі вищої школи, необхідно уточнити зміст поняття “засоби навчання” (з англ. *educational media, media of education*), якими вважають будь-які засоби, що використовуються для передачі інформації в про-

цесі підготовки майбутніх фахівців. Серед синонімів терміна “засоби навчання” виокремлюють такі поняття, як дидактичні засоби (*education facilities*), засоби викладання (*instructional media*), навчальна техніка (*educational technology*), які використовують залежно від контексту педагогічної ситуації [2, с. 313].

Термін “*educational technology*” в більш поширеному в наукових колах значенні можна ідентифікувати з поняттям “технологія навчання”, або “педагогічна технологія”. Однак аналіз спеціальної літератури дає змогу зазначити, що в розумінні й уживанні терміна “педагогічна технологія” ще немає єдиного загальноприйнятого й загальновизнаного в освітньому середовищі тлумачення цього феномену. Відтак, існують різні напрями його пояснення, серед яких виокремлюють чотири основні позиції.

1. Педагогічні технології в працях В. Бухвалова, Б. Лихачова, С. Смирнова, Н. Крилова, Р. де Киффер, М. Мейер та інших визначено як процес застосування організаційно-методичного інструментарію (набір форм, методів, способів, прийомів навчання й виховання), апаратури (ТЗН), навчального обладнання (“від крейди і класної дошки” (Р. де Киффер) до “всіх речей, які можна включити в розетку в стіні” (М. Мейер) [7, с. 24].

2. Учені В. Беспалько, І. Зязюн, М. Чошанов, В. Сластьонін, В. Монахов, Б. Скінер, Т. Сакамото та інші розглядають педагогічну технологію як процес комунікації (спосіб, модель, техніку виконання навчальних завдань), що ґрунтується на певному алгоритмі, програмі, системі взаємодії учасників педагогічного процесу. У тлумаченні цих авторів педагогічна технологія – це:

- систематичне використання людей, ідей, навчальних матеріалів і обладнання для вирішення педагогічних проблем (С. Гібсон);
- змістова техніка реалізації навчального процесу (В. Беспалько);
- складова процесуальна частина дидактичної системи (М. Чошанов);
- наукове проектування й точне відтворення педагогічних дій, які гарантують успіх (В. Сластьонін);
- модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення педагогічного процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для суб’єктів навчального процесу (В. Монахов);
- оптимальний спосіб дій (досягнення цілей) у заданих умовах (А. Кушнір).

Саме такі характеристики педагогічної технології відображають сутність інтерактивного навчання у вищій школі як результату організації викладачем освітнього процесу за допомогою впровадження певної системи способів, прийомів і методів, які засновані на паритетних міжособистісних відносинах педагога і студентів, багатосторонній комунікації, конструюванні знань студентом відповідно до уявлення власної професійної ідентичності, використання самооцінки та зворотного зв’язку на основі систематичної навчально-пізнавальної активності майбутніх фахівців.

3. Представники третьої позиції (П. Підкасистий, В. Гузеєв, М. Ераут, Р. Кауфман, С. Ведемейер та ін.) розглядають педагогічну технологію як широку галузь знань, новий напрям у педагогічній науці, який:

- призначений для конструювання оптимальних навчальних систем, проектування навчальних процесів (П. Підкасистий);

– є системою, що охоплює вихідні дані, заплановані результати, засоби діагностики навченості учнів чи студентів, набір моделей навчання та критерії відбору найбільш оптимальної з них для конкретних умов (В. Гузєєв).

Ґрунтуючись на позиції цих учених, можна визначити інтерактивне навчання у ВНЗ як певну модель організації спільної діяльності студентів і викладачів. Особливістю використання інтерактивних методів у конструюванні освітнього простору вищої школи є те, що вони мають бінарний характер, тобто тотожні окремим формам організації навчання, що “пояснюється багатофункціональністю педагогічних явищ і процесів” [6, с. 111]. Наприклад, лекція водночас є методом і формою організації навчання.

4. Четверта позиція відображає багатоаспектний підхід до педагогічних (освітніх) технологій, що розглядаються, як:

– системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей (М. Кларін);

– комплексний інтегративний процес, що охоплює всі аспекти засвоєння знань; включає в себе людей, ідеї, засоби, способи організації діяльності, аналізу проблем та планування, забезпечення, оцінювання й управління вирішенням завдань (К. Силберг);

– системний метод створення, застосування та визначення всього процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить за мету оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО);

– система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, яка побудована на науковій основі, запрограмована в часі й у просторі, така, що приводить до визначених результатів (Г. Селевко). Різні трактування поняття “педагогічна технологія” засвідчують лише те, що це якісно новий рівень у розвитку “виробничого апарату” педагогіки [7, с. 25–26].

Якщо акцентувати увагу на методах навчання у вищій школі, то їх визначають як “засоби взаємопов’язаної діяльності викладача і студента, спрямованої на вирішення завдань навчання, виховання та розвитку” [6, с. 111]. Засоби навчання формують матеріальну й інформаційну складові навчального середовища, впливають на діяльність суб’єктів навчання та організацію дидактичного процесу, створюють умови для забезпечення можливості досягнення конкретних, заздалегідь сформульованих цілей навчання, які можуть характеризувати якість дидактичного процесу. Засобам навчання завжди притаманна різноманітність форм реалізації та методик їх використання [2, с. 313]. Тому ми вважаємо, що застосування інтерактивних методів у навчально-виховному процесі вищої школи є важливими засобами інтерактивних технологій навчання майбутніх фахівців. Відтак, актуалізується проблема визначення тих інтерактивних методів, які доцільно використовувати в традиційній лекційно-семінарській формі навчання студентів у вищій школі на різних видах лекцій та семінарських занять.

Лекції (від лат. *lectio* – читання) є процесом передавання великого обсягу систематизованої інформації в усній формі досить великій аудиторії (групі) [7, с. 110]. Лекції з’явилися ще в Стародавній Греції (Сократ, Платон, Арістотель) та Стародавньому Римі (Квінтіліан), набули розвитку в епоху Середньо-

віччя. Тоді лекція була основною формою навчання у вигляді читання церковних першоджерел та докладного їх коментування [6, с. 127].

У сучасній освіті лекції посідають вагоме місце в навчальному процесі вищої школи, тому педагог має наблизити навчальний процес до умов професійної діяльності, сприяти обмінові знаннями, досвідом, щоб не утверджувалася думка, що лекція привчає до пасивного, некритичного сприйняття чужих думок. У більшості вузівських предметів теоретичного змісту лекції охоплюють 70–80% усього курсу, в практичних дисциплінах – до 40% матеріалу [6, с. 128].

Використання інтерактивних методів під час лекції є ефективними засобами активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що спрямовані на розвиток у майбутніх фахівців самостійного мислення, формування творчих умінь нестандартного вирішення певних професійних проблем з метою вдосконалення навичок професійного спілкування. У процесі підготовки майбутніх соціальних працівників на лекціях ми використовуємо такі методичні засоби інтерактивних технологій, які дають змогу проводити такі види лекційних занять.

*Лекції-бесіди* (“діалог з аудиторією”) є найбільш поширеною й простою формою активного залучення студентів до навчального процесу за допомогою постановки запитань, що мають не контрольний, а інформаційний характер, тобто спрямовані на визначення рівня поінформованості студентів з матеріалом лекції, готовності до сприйняття нового матеріалу, актуалізації знань, необхідних для його розуміння.

З метою активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів на початку лекції-бесіди ми використовуємо такі інтерактивні методи, як інтелектуальна розминка у формі обміну думками, експрес-опитування, сократична бесіда, що дає змогу виявити певні прогалини у знаннях студентів. Зокрема, сократична бесіда передбачає постановку викладачем у певній логічній послідовності таких запитань, які потребують від студента не готових відповідей, а аналізу певних явищ, фактів і висловлювання власних поглядів.

Іншими засобами інтерактивного навчання на лекціях-бесідах є використання методу “Логічний ланцюжок”, коли студенти в ході діалогу виявляють своє розуміння певних понять, розширюють його у процесі отримання нової наукової інформації на лекції, встановлюють логічні взаємозв’язки між новими й усталеними поняттями та рефлексують свій рівень засвоєння нового матеріалу.

*Проблемна лекція.* Актуальність використання проблемних лекцій ґрунтується на тому, що основними умовами успішного навчання (за Д. Дьюї) є: проблемність навчального матеріалу (знання – діти здивування і допитливості), активність студента (знання повинні засвоюватися з апетитом), зв’язок навчання із життям, працею, на що звернуто увагу в праці Г. Селевка [7, с. 220] та в іншій енциклопедичній літературі [2, с. 717].

Проблемна лекція, зважаючи на високий рівень підготовленості студентів, передбачає використання проблемних запитань, тому такі лекції часто наближаються до дослідницької діяльності. Проблемність лекції досягають послідовним створенням проблемної ситуації певної складності, яку студенти не в змозі подолати за допомогою наявних знань, а тому мотивують посилену навчально-пізнавальну активність і діяльність у напрямі отримання нових



знань, яким присвячена лекція і які становлять інтерес для майбутньої професійної діяльності.

Методичними особливостями проблемної лекції є проблемний виклад матеріалу, евристична бесіда, проблемні демонстрації, мисленнєвий проблемний експеримент, проблемні завдання та їх вирішення тощо. Студенти виконують такі дії, як вибір, порівняння, зіставлення, усунення неузгодженості, прийняття рішення, встановлення зв'язку, здійснення пошуку, дослідження тощо. У ході проблемної лекції викладач використовує такі методичні прийоми створення проблемних ситуацій:

- підводить студентів до виявлення певної суперечності й пропонує їм самотійно знайти шляхи її вирішення;
- наголошує майбутнім фахівцям на можливих суперечностях у практичній професійній діяльності;
- акцентує увагу студентів на різних поглядах учених і фахівців-практиків соціальної роботи на одне й те саме питання;
- спонукає студентів до порівняння, узагальнення, формулювання висновків за допомогою постановки конкретних питань (на узагальнення, обґрунтування, конкретизацію, логіку міркувань);
- формулює проблемні завдання, наприклад, з недостатніми або надлишковими вихідними даними, з невизначеністю й суперечностями в постановці запитань, заздалегідь зробленими помилками, обмеженим часом, на подолання “психологічної інерції” [7, с. 224].

Такі лекції ґрунтуються на основі різних видів діалогу: *внутрішнього* (самотійне обмірковування студентом навчальної проблеми), який спонукає до переходу після завершення лекції до так званого “*діалогу культур*” (аналізу та порівняння шляхів вирішення визначеної проблеми різними вченими, авторами монографій, підручників, дисертаційних досліджень і власного бачення розв’язання проблемних завдань) і *зовнішнього* діалогу, який є основою лекції-дискусії.

*Лекція-дискусія* передбачає активний обмін думками в інтервалах між логічними розділами лекції. Оскільки лекції-дискусії, дебати є вищим рівнем проблемних лекцій, то їх зазвичай доповнюють системою проблемних семінарів, ділових ігор, самотійної роботи, що також є методичними засобами інтерактивних технологій навчання. Зокрема, Г. Селевко зазначає, що терміни “дискусія” і “дебати” – синоніми, що означають “обговорення суперечностей, суперечку, що відбувається й розв’язується засобами вербального спілкування” [7, с. 247].

Метою проведення лекції-дискусії може бути навчання, тренінг, діагностика, зміна установок, стимулювання творчості, що обов’язково передбачає наявність зв’язку з темою заняття. Якщо лекція охоплює значний обсяг матеріалу, то в результаті дискусії можна досягти таких цілей, як упорядкування інформації, пошук альтернатив, їх теоретична інтерпретація та методологічне обґрунтування. Оптимізувати проведення лекції-дискусії можна за допомогою інтерактивного методу паралельного мислення Е. де Боно “Шість мислительних шапок”, який ми часто використовуємо і на лекційних, і на семінарських заняттях.

*Лекція-аналіз конкретної ситуації* передбачає використання дискусійної діалогічної взаємодії, але предметом обговорення є не окреме питання, а певні ситуації (професійна, соціальна, ділова тощо). Створення проблемної ситуації на основі фактів із реального життя – особливість навчання за допомогою аналізу конкретних ситуацій – кейс-стаді (case-study) – методу, розробленого в Гарвардському університеті. Основними засобами використання інтерактивного методу “аналіз конкретних ситуацій” на лекціях є банк кейсів, що ілюструють проблему, шляхи її вирішення або концепцію в цілому, відеокліпи, методичні рекомендації з їх використання, питання для обговорення, завдання студентам для подальшої самостійної роботи, дидактичні матеріали на допомогу викладачу тощо [7, с. 237]. Кейс-метод дає змогу встановити оптимальне співвідношення теоретичного і практичного аспектів навчання, тому його доцільно використовувати як під час лекції, так і на семінарських заняттях.

*Лекцію з використанням техніки зворотного зв'язку* проводять із застосуванням елементів програмованого навчання, що підкреслює інтегративний характер інтерактивних технологій. Поетапний програмований контроль після певного розділу лекції дає змогу викладачу визначити рівень засвоєння нового матеріалу студентами й доцільність переходу до наступного розділу. Іншими засобами інтерактивних технологій на таких лекціях є методи “Заверши фразу”, “Хвилина говоріння”.

*Лекцію-консультацію* використовують під час вивчення теми суто практичного характеру або на підсумкових заняттях, коли викладач майже половину лекції може відводити для відповідей на запитання студентів.

*Лекцію-прес-конференцію* ми здебільшого проводимо разом з фахівцями соціальних служб за наперед визначеними проблемами для обговорення. Студенти заздалегідь готують запитання, що стосуються теми лекційного матеріалу й профілю роботи запрошених соціальних працівників.

*Лекція із заздалегідь запланованими помилками* передбачає закладання в її зміст певної кількості помилок змістового, методичного та поведінкового характеру. Завдання студентів полягає в тому, щоб під час лекції виявити ці помилки, занотувати їх і оголосити в кінці заняття. Такі лекції мають емоційний характер, сприяють створенню атмосфери довірливості та співробітництва викладача і студентів, значно підвищують інтерес останніх до дисципліни, яку вони вивчають.

Другою складовою лекційно-семінарської форми навчання у вищій школі є семінари (від лат. *seminarium* – розсадник), які спочатку були формою обговорення наукових проблем ученими певної галузі знань [7, с. 111]. У давньогрецьких та римських школах їх сутність полягала в поєднанні диспутів, повідомлень учнів, коментарів та висновків викладачів, що допомагало відпрацьовувати вміння доводити й переконувати.

Основна мета семінарських занять у вищій школі – це активізація студентів до самостійного набуття знань, умінь і навичок, оволодіння методами аналізу явищ і проблем, формування навичок самоосвіти студентів, сприяння поглибленому засвоєнню майбутніми фахівцями найбільш складних питань навчального курсу, спонукання студентів до колективного творчого обговорення матеріалу. Отже, основою семінарських занять є інтерактивна діалогічна взаємодія, а не репродуктивне відтворення лекційного матеріалу.

Використання методичних засобів інтерактивних технологій на семінарах дає змогу проводити їх у формі дискусії, групового дослідження, взаємонавчання. Семінарське заняття багато в чому подібне до бесіди. Однак проблеми теоретичного та практичного характеру обговорюють більш ґрунтовно і всебічно. Це колективний пошук певної навчальної проблеми та шляхів її ефективного розв'язання. Учасники заняття аналізують проблему, виявляють причинно-наслідкові зв'язки, висувають шляхи її оптимального вирішення, відповідають на запитання й дискутують. Отже, семінар є творчим поєднанням бесіди та дискусії на більш високому методичному, науковому й теоретичному рівні, що передбачає відповідну підготовленість студентів.

*Семінар-дискусія*, який ми проводимо під час вивчення технологій соціальної роботи з різними групами клієнтів, передбачає підтримання діалогічного спілкування студентів, у ході якого відбувається формування практичного досвіду обговорення та розв'язання теоретичних проблем, теоретико-практичного мислення майбутнього фахівця. Семінари-дискусії ми проводимо у вигляді організаційно-діяльнісних ігор або в ході використання таких інтерактивних методів, як “Акваріум”, “Фокус-група”, для обговорення моделі професійної діяльності соціального працівника.

*Семінар-дослідження* доцільно використовувати для аналізу актуальних теоретичних і практичних проблем за допомогою ігрових методик, тренінгових вправ для формування методологічного мислення, вироблення навичок і вмінь продуктивної розумової діяльності.

*Семінари-взаємонавчання*, які ми систематично проводимо на заняттях з вивчення дисципліни “Технологія соціальної роботи”, дають змогу активізувати творчу й навчально-пізнавальну діяльність майбутніх фахівців цієї сфери. Студенти, готуючись до такого семінару, самостійно розкривають сутність окремих аспектів соціальної роботи в тлумаченні різних науковців і фахівців соціальних служб, оформляють свої напрацювання, висновки та рекомендації у вигляді портфолію (папки особистісних досягнень), і на занятті пояснюють сутність, особливості, переваги й недоліки, перспективи розвитку та можливі напрямки вдосконалення тієї чи іншої технології роботи соціальних працівників.

**Висновки.** Висвітлення окремих видів інтерактивних лекцій і семінарських занять дає змогу зазначити, що використання засобів інтерактивних технологій у підготовці фахівців у вищій школі відповідає таким принципам оновлення освіти, як інноваційність у поєднанні з традиційністю, особистісно орієнтований підхід до студента, варіативність форм і методів навчання тощо.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі ми вбачаємо в розробці спеціальних інтерактивних методик, які доцільно використовувати для професійного зростання майбутніх фахівців соціальної роботи.

### **Література**

1. Дуткевич Т.В. Психологічні основи використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки спеціалістів з вищою освітою / Т.В. Дуткевич // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : Абетка – Нова, 2003. – С. 26–33.

2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Інтерактивні методи навчання: Досвід впровадження / за ред. В.Д. Шарко. – Херсон : Олді-Плюс, 2000. – 210 с.
4. Кашлев С.С. Технологія інтерактивного навчання / С.С. Кашлев. – Мн. : Белорусский верасень, 2005. – 196 с.
5. Кларин М.В. Інтерактивне навчання – інструмент освоєння нового досвіду / М.В. Кларин // Педагогіка. – 2000. – № 7. – С. 12–18.
6. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
7. Селевко Г.К. Енциклопедія освітніх технологій : в 2 т. / Г.К. Селевко. – М. : НІІ школьних технологій, 2006. – Т. 1. – 816 с.
8. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

МЕЛЮХІНА Н.Є.

## МІСЦЕ ТА РОЛЬ ТЬЮТОРА В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Нове ХХІ ст. ставить свої вимоги до освіти, у зв'язку із чим набуває актуальності проблема створення глобального освітнього простору. Величезне зростання обсягу, швидка переробка та майже миттєва передача інформації завдяки злиттю інформаційної й комунікаційної технологій – ключовий аспект глобалізації. Тому особливо значущою проблемою стає критичне переосмислення ролей, прав і відповідальності суб'єктів, залучених до процесу глобалізації педагогічної освіти.

Широке поширення у світі ідей розвивального навчання, особистісно орієнтованої освіти, контекстного та модульного навчання, ігрових форм навчання актуалізувало потребу в перегляді уявлень про зміст педагогічної діяльності та появу нових позицій, ролей і функцій викладача. Так, останнім часом з'явилися праці, які порушують питання розширення спектра функціонально-рольових уявлень про педагогічну діяльність і введення таких позицій, ролей викладача, як модератор, фасилітатор, методолог, ігротехнік, тьютор та ін. (Ю. Турчанинова, В. Слободчиков, Ю. Громико, П. Щедровіцький, Т. Ковальова та ін.). Спроби перегляду й розширення змісту педагогічної діяльності, спектра функцій і ролей, реалізованих педагогом, є, на нашу думку, цілком закономірними й зумовленими переходом багатьох освітніх практик до нової освітньої парадигми.

На зміну традиційній системі освіти приходить нова ланка освіти – дистанційна. Таким чином, з упровадженням дистанційної освіти суттєво змінюється роль викладача, з'являються принципово нові елементи технологій. Отже, необхідно визначити місце та роль тьютора в системі дистанційної освіти.

**Мета статті** – висвітлити місце та роль тьютора в системі дистанційної освіти.

В Україні та за її межами все більшої популярності набуває ідея створення та розвитку дистанційного навчання. Системи, засновані на використанні сучасних комп'ютерних і комунікаційних технологій, дають змогу виконувати завдання навчання й підвищення кваліфікації людей, які знаходяться на далекій відстані від навчальних, наукових і технічних центрів. Це стає вкрай необхідним у зв'язку зі стрімким зростанням обсягу інформації, необ-

хідної для успішної діяльності. Використання спеціальних технологій в освіті свідчить про те, що з'явилися засоби, які можуть перевести освітню сферу на більш досконалий технологічний рівень розвитку та значно підвищити ефективність навчання.

У традиційній системі освіти викладач виконує активну роль, проте одним з недоліків цієї системи є те, що вона розрахована на студента із середніми здібностями і середнім темпом інтелектуальної діяльності.

Дистанційна система освіти має низку бездоганних переваг перед традиційною системою й розрахована, насамперед, на самоосвіту студентів. Поява дистанційної освіти сприяла зміні ролі та статусу викладача, який дістав назву “тьютор”. Беручи до уваги той факт, що тьютори в системі дистанційної освіти за своїми функціями знаходяться десь посередині між традиційним викладачем, управлінським консультантом, менеджером освітнього процесу та методистом, їх компетентність як проектувальників навчального процесу має визначальний вплив на якість освіти в цілому.

У дослідженні М. Мура акцентовано увагу на таких ролях викладачів, що працюють у системах дистанційної освіти:

- подає особистий приклад студентам, допомагаючи підтримувати роботу та навчальне середовище взаємоповаги і створювати комфортну психологічну обстановку;

- сприяє навчанню, допомагаючи всім студентам ефективно спілкуватися та уважно слухати, з тим, щоб направляти студентів на шляху досягнення навчальних цілей;

- керує студентами, допомагаючи їм повніше включитися в освітній процес, сприяючи прийняттю рішень, допомагаючи у виборі відповідної інформації, досягненні цілей, а також пропонуючи студентам замислюватися над власним навчальним процесом і рекомендуючи способи його поліпшення;

- управляє процесом навчання, стежить за успіхами студента, його діяльністю і якістю роботи, допомагає вирішувати проблеми;

- є експертом у предметній галузі, постійно оцінюючи й оновлюючи свої знання, якими ділиться зі студентами;

- є радником з питань навчання, встановлює і пояснює критерії успішного навчання, з тим, щоб студент міг досягти цілей навчання, і допомагає студентам долати перешкоди;

- мотивує навчання, спонукаючи студентів застосовувати свої ідеї на практиці, залучаючи їх до обговорень, що вимагають роздумів, інтерактивних дискусій; підтримує студентів у їх дослідженнях;

- є новатором у сфері навчання, розробляє курси, навчальні посібники, систему оцінювання знань, з тим, щоб застосувати широке різноманіття педагогічних стратегій, що враховують соціально-економічні чинники, різні культури студентів. Це означає застосування різної техніки й технологій викладання з тим, щоб збагатити процес навчання.

Розглянемо різні підходи до визначення поняття “тьютор” у системі дистанційної освіти. На думку Ю. Деражне, “тьютор у системі відкритої освіти є найважливішим системоутворювальним компонентом, виконуючи функції викладача, консультанта, методиста та наставника” [3, с. 5].

С. Змеєв вважає, що “тьютор – це наставник, член контингенту дорослих людей, які навчають та здійснюють постійну допомогу одному або декільком дорослим, які навчаються, у вирішенні питань організації навчання” [5, с. 14].

У словнику “Термінологія в системі додаткової професійної освіти” значення терміна “тьютор” подано таким чином: “тьютор (у перекладі з англ. – викладач-консультант) – особа, яка полегшує процес навчання, чия роль – бути партнером своїх слухачів, що знає” [1, с. 74].

У монографії С. Щеннікова “тьютор” – викладач-консультант, “фахівець у галузі організації освіти та самоосвіти. На тьютора покладається відповідальність за ведення цілісного освітнього модуля, організацію групової та індивідуальної роботи зі студентами. До завдань тьютора належать: методична підготовка та проведення групових занять-практикумів (тьюторіалів); допомога у виконанні атестаційних робіт, їх перевірка й оцінювання; консультації та інші форми психологічної й педагогічної підтримки студентів; індивідуальна допомога у вирішенні академічних або особистих проблем, пов’язаних з навчанням; професійна орієнтація та консультування з питань кар’єри. Актуальні ролі тьютора – дидактичні, організаційні, маркетингові, консультаційні, лідерські” [10, с. 488].

У праці А. Зінченко виділено такі ролі тьютора, як менеджер, маркетолог, продавець [4, с. 126]. Показано, що ці ролі не належать до складу його педагогічної діяльності, проте їх реалізація є необхідною умовою для успішного здійснення тьютором педагогічної діяльності.

Історично позиція тьютора, як показано в дослідженні В. Максимова, вперше з’явилася в середньовічних університетах. Автор проводить аналіз досвіду застосування тьюторської діяльності в різні історичні контексти університетської освіти. У середньовічних університетах тьютор виконував наставницьку функцію стосовно досвідчених студентів, орієнтуючи свою діяльність на певний тип духовної практики. Далі в університетах наступної форми, орієнтованих на наукову, а не на теологічну картину світу, тьютор перетворюється на асистента, і його функції звужуються до локально-методичних. Нарешті, сьгоднішні університети нового типу, які визначаються як проектно-дослідницькі, виділяють як головну цінність освіти вміння працювати з керованим майбутнім. Знову стає необхідною тьюторська діяльність, де “тьютор починає виступати як розробник освітніх проектів або програм або як консультант у сфері освітніх послуг”, поєднуючи позиції наставника, асистента та проектувальника [7, с. 60].

У нашій країні перші публікації з проблеми тьюторства як особливої діяльності з’явилися в 1993–1994 рр. і пов’язані з аналізом досвіду в галузі дистанційної освіти. У системі відкритої дистанційної професійної освіти тьютор є одним з ключових суб’єктів, що забезпечують ефективність цієї системи. Тьютор (англ. tutor від лат. tueog – спостерігаю, пікуюсь) – особливого типу викладач, що виконує роль консультанта, наставника, організатора самостійної діяльності студентів щодо засвоєння змісту курсу й особистісно-професійного розвитку. У моделі відкритої дистанційної професійної освіти тьюторство розглядається як різновид педагогічної діяльності, якісна відмінність якої визначається трьома принциповими положеннями: студент вчиться самостійно, тьютор допомагає

йому, технологічно організовуючи особливі простори спільної діяльності; навчання відбувається на основі та з включенням до змісту навчання реального досвіду студентів; навчання має мережевий, розподілений характер.

На цей час у теорії та практиці освіти існує ще декілька підходів до визначення поняття “тьютор” і відповідних освітніх систем. Тьютор, на думку авторів (Т. Ковальова, Н. Рибалкіна та ін.), виконує роль посередника між викладачем і студентом, організатора діяльності та програм індивідуального розвитку. Основними складовими тьюторської технології, на думку авторів, є “організація умов для становлення індивідуальної освітньої програми студентів та її супровід” [9, с. 2]. Автори так пояснюють своє розуміння ролі тьютора: “Якщо під освітою розуміти складання своєї індивідуальної освітньої траєкторії (побудова свого образу), то з’являється спеціальна позиція дорослого, який допомагає учневі здійснювати цю роботу. Позицію такого дорослого ми почали позначати терміном “тьютор” (у перекладі з англійського – наставник)” [9, с. 20]. Під освітньою траєкторією автори розуміють послідовність освітніх проєктів, які задумує й реалізує студент разом із педагогом. Тьютор здійснює підтримку дій вчителя, організовуючи ситуації, де можна було б сформулювати “замовлення” учня на знання.

Ще одним напрямом освітньої практики, де необхідна позиція тьютора, є система дистанційної вищої освіти, побудована на основі традиційної моделі навчання з використанням інформаційних і комунікативних технологій. Тьютор є помічником викладача, посередником між лектором (професором) і студентом, виконуючи швидше не педагогічну, а організаторську функцію.

Аналіз досліджень показав, що за останній час захищено ряд дисертацій (А. Андреев, Н. Булаєв, А. Густир, Ю. Деражне), в яких розглянуто різноманітні проблеми дистанційної освіти, зокрема, діяльність тьютора, проте останні дослідження являють собою рідкісний виняток. Більшість досліджень не розглядали особливості дидактичної моделі відкритої дистанційної професійної освіти й особливості педагогічної діяльності тьютора в цій системі.

У наукових працях проблематику, пов’язану з дослідженням природи тьюторської діяльності, подано досить широко. Так, монографія С. Щеннікова містить опис діяльності тьютора в контексті дослідження відкритої дистанційної професійної освіти як нової форми освіти, теоретичні засади тьюторства як особливого виду педагогічної діяльності [10]. У праці О. Гаврілової досліджено проблеми безпосередньої взаємодії тьютора та студента в межах відкритої дистанційної професійної освіти; розроблено різні моделі взаємодії [2]. У праці Є. Комракова предметом дослідження стала проєктувальна діяльність тьютора в системі відкритої дистанційної професійної освіти, в межах якої було виділено чотири види проєктування й технологія проєктування освітньої програми [6].

Разом з тим здійснений аналіз виявив, що цілісна педагогічна діяльність тьютора в системі відкритої дистанційної професійної освіти як організації мережевого типу й умови її успішної реалізації ще не стали предметом спеціального дослідження.

Очевидно, що тьютор – не просто викладач. У системі дистанційної освіти у нього виникли нові функції, нові ролі, які були відсутні в традиційній си-

стемі. Проаналізувавши думки багатьох авторів, ознайомившись з реалізацією дистанційних курсів у різних навчальних закладах, можемо зробити висновок про те, що беручи до уваги особистісно орієнтований підхід, тьютор одночасно є:

- викладачем (джерело знань, умінь, навичок і професійного досвіду);
- консультантом (відповідає на запитання студентів і дає рекомендації щодо виконання завдань; допомагає студентам в освоєнні інформаційних ресурсів Інтернету та інше);
- фасилітатором (створює сприятливі умови для навчання);
- натхненником (стимулює творчу діяльність студентів, заохочує їх і надихає на самостійний пошук знань);
- проектувальником (проектує форми організації навчального процесу та види діяльності, найбільш відповідні цілям і змісту курсу, що вивчається).

Ми вважаємо, що в тьюторській діяльності щодо особистісного й діяльнісного підходів реалізуються такі функції:

- організаторська – тьютор організовує навчальну діяльність студента;
- інформаційна – тьютор піклується про засвоєння студентами певного теоретичного змісту, поданого в матеріалах курсів;
- комунікативна – тьютор забезпечує спілкування студентів між собою й тьютором;
- розвивальна – активізує пізнавальну діяльність студентів, сприяє особистісному розвитку.

**Висновки.** Підбиваючи підсумки огляду основних напрямів і трактувань поняття “тьютор”, можна зробити висновок, що діяльність викладачів у дистанційному навчанні значно відрізняється від традиційного навчання. Під час збереження головної функції викладача – управління процесами навчання, виховання, розвитку – він несе значно більше фізичне та психологічне навантаження, ніж викладач у традиційній системі. Викладач дистанційної освіти опиняється в певному нормативно-правовому вакуумі, оскільки не існує виробничих норм його роботи й оплати праці, не визначено статус.

### **Література**

1. Беков Х.А. Терминология в системе дополнительного профессионального образования : словарь / Х.А. Беков, С.В. Ширококов, И.И. Кирьянов и др. – М. : ИПК госслужбы, 2001. – 107 с.
2. Гаврилова Е.Л. Модель педагогического взаимодействия в системе открытого дистанционного профессионального образования взрослых : автореф. дис. канд. пед. н. / Е.Л. Гаврилова. – М., 2003. – 24 с.
3. Деражне Ю.Л. Тьютор в открытом обучении : учеб.-метод. пособ. / Ю.Л. Деражне. – М. : Изд-во Департамента федеральной государственной службы занятости населения Московской области, 1998. – 58 с.
4. Зинченко А.П. Тьютор: менеджер – маркетолог – продавец: расширенный взгляд / А.П. Зинченко // Система обеспечения качества в дистанционном образовании. – Жуковский : МИМ ЛИНК, 2002. – Вып. 4. – С. 122–126.
5. Змеев С.И. Основы андрагогики : учеб. пособ. для вузов / С.И. Змеев. – М. : Флинта : Наука, 1999. – 152 с.
6. Комраков Е.С. Тьютор в роли проектировщика / Е.С. Комраков // Техники деятельности тьютора : учеб.-метод. пособ. / науч. ред. С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская. – Жуковский : МИМ ЛИНК, 2002. – С. 52–73.



7. Максимов В.В. Институт тьюторства как образовательная стратегия / В.В. Максимов // Россия в контексте современных образовательных моделей : программа и тезисы международной конференции ; 10–12 марта (Переделкино). – Жуковский : МИМ ЛИНК, 2000. – 64 с.

8. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования : специализированный учебный курс / С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская и др. – М. : Обучение-сервис, 2004. – 608 с.

9. Тьюторство как новая профессия в образовании : сборник методических материалов / отв. ред Н.В. Муха, А.Г. Рязанова. – Томск : Дельтаплан, 2001. – 159 с.

10. Щенников С.А Открытое дистанционное образование / С.А. Щенников. – М. : Наука, 2002. – 527 с.

МІЛЬКО Н.Є.

## **ДІАЛОГ В ОСВІТІ У ВИМІРАХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНОГО ТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДІВ**

Оскільки освіта не є чимось зовнішнім щодо інших сфер життєдіяльності людини, то її проблеми можна розглядати лише в комплексі завдань людства, найважливішим з яких є створення умов для розвитку й виживання сучасної цивілізації. Саме система освіти, на думку багатьох науковців, є реальним засобом спасіння людини від розгорнутої кризи соціальної, економічної та культурної сфер розвитку людства: все, що робить людина, соціальна група та суспільство в цілому, залежить від їх освіченості. Саме тому стратегія сучасної вищої школи орієнтована не тільки на підготовку спеціалістів до традиційних сфер діяльності, а й до загальнокультурних умінь формування контурів цивілізації, здатної розробляти та реалізовувати новітні стратегії перебудови життя людства на людиноцентристських принципах.

Педагогічна думка намагається адекватно реагувати на інтенсивний розвиток цивілізації, тому вища освіта повинна бути спрямована на: розвиток особистості тих, хто навчається; стимулювання в них індивідуальних особливостей; формування в студентів громадського самоусвідомлення та поваги до національної культури, мови, світових цінностей; виховання в них культури міжнаціональної взаємодії; підготовку людини до творчої діяльності у вільному суспільстві в дусі розуміння, миру, терпимості та рівноправ'я; стимулювання потреби до системного соціально-професійного та особистісного самовдосконалення [7]. Всі ці напрями освіти, на нашу думку, повною мірою реалізуються через діалог, який є одночасно формою навчання, шляхом отримання інформації про навколишній світ, засобом розвитку, удосконалення та саморозвитку особистості.

Проблема діалогу займає провідне місце у філософських, психологічних, педагогічних, соціологічних та інших дослідженнях. На межі XIX–XX ст. виховні можливості діалогу розглядали і пропонували соціуму для духовного єднання людей (М. Бубер, К. Ясперс та ін.), характеризували діалог як універсальне явище, що пронизує всі сторони людського буття, розмову рівноправних особистостей (М. Бахтін, В. Шинкарук та ін.), як спосіб взаємодії окремих людей з об'єктами культури і мистецтва в історичній перспективі (В. Біблер, В. Оконь та ін.) [2; 3].

Ми вважаємо, що сучасні підходи до вивчення історико-педагогічного процесу можуть бути успішними, якщо їх проаналізувати в площині ідеалів і норм сучасної філософської раціональності.

**Мета статті** – охарактеризувати діалог як максими цивілізаційного та культурологічного підходів в освіті.

Культурна матриця створює контекст для інноваційного пошуку в історії кожної науки, який сприяв виникненню сучасних дослідницьких підходів. На основі методології науки ми формуємо підходи до вивчення історико-педагогічного процесу як максими, які можна “розгорнути” як в онтологічній, так і в гносеологічній площині [6]:

- культурологічний характер науки, вихід її з “кастової ізоляції”, що посилює взаємовплив науки й культури;

- соціалізація існування науки як соціального феномену та посилення її соціальних і соціально-психологічних елементів, що додає науці соціокультурного буття та перетворює на частину суспільного життя;

- гуманітаризація науки, що має гносеологічний і аксіологічний виміри: у гносеологічному аспекті можна говорити про перехід лідерства в науковому пізнанні до гуманітарного знання, що супроводжується формуванням “іншо-наукового” (гуманітарного) дискурсу; аксіологічний аспект зумовлений тим, що сучасне пізнання повністю пронизано “конструкціями”, що мають значення: вибір, цінність, відповідальність, позиція вченого (поняття “вибір” домінує в цьому переліку, якщо раніше воно характеризувало селекцію когнітивних процедур, то поступово набуло етичного навантаження);

- спрямованість і принципи дослідницької діяльності: при вивченні “людиновимірних” об’єктів проблема перетворення об’єкта пов’язується з гуманістичними цінностями, “табу” на трансформацію об’єкта призводить до того, що в дослідницьких процедурах континуальні об’єкти змінюються на віртуальні, предметна діяльність поступається місцем проектуванню, історичній реконструкції об’єктів;

- істинність наукового знання й нового розв’язання в умовах розуміння перманентної незавершеності наукового пошуку та відносності; як продукт когнітивної діяльності людини (групи) воно навантажується суб’єктивністю, тому репрезентація наукових фактів відбувається як діалог суб’єктів (діалог культур), у ході якого “сепаруються” достовірне й суб’єктивне, що подаються в артефакті;

- діалогічність: наукове пізнання є діалогічним простором (полілогічним, за Г. Батищевим), у якому стикаються різні позиції, що шукають конвенції (К. Поппер) або консенсусу (Л. Лаудан);

- синкретизм сучасного наукового знання: гетерогенність об’єкта наукового дослідження вимагає подолання галузевої організації науки, а інтелегібельними одиницями стають “наддисциплінарні” теорії (А. Назаретян) або комплексні програми (В. Стьопін).

Цивілізаційний підхід у сучасній педагогічній науці використовується для дослідження всесвітнього історико-педагогічного процесу й педагогічної реальності. Використовуючи поняття “цивілізація” для розв’язання дослідницьких завдань, вчені послуговуються різними сенсовими корелятами: за концепцією

Г. Корнетова, цивілізація зіставляється з історичним типом культури, а за І. Колесніковою – з педагогічною культурою, але різний масштаб не заважає вивчати педагогічні явища в соціальній, культурній, історичній детермінації, знаходити в історичному процесі наскрізні вертикальні зв'язки та інваріантні образи.

На початку ХХІ ст. проблема діалогу, зокрема, діалогу культур, стала одним з основних наукових та суспільних дискурсів. Г.М. Пономарьова для пояснення побудови діалогічних практик у сучасному світі відокремлює три позиції: а) повноцінний рівноправний діалог; б) фіктивно-діалогічний зв'язок – нав'язування однією із сторін способів, механізмів кодифікації культурних смислів іншій стороні; в) “псевдодіалог” свідомо позиція ізоляціонізму [5].

На рубежі другого та третього тисячоліть стає все більш очевидним, що людство розвивається шляхом взаємозв'язку та взаємозалежності різних країн, народів і їх культур. Цей процес охопив різноманітні сфери суспільного життя всіх країн світу. Сьогодні неможливо знайти етнічні спільноти, які б не відчували на собі вплив культур інших народів. Ми спостерігаємо це у зростанні культурних обмінів та прямих контактів між державними інститутами, соціальними групами, громадськими рухами та окремими індивідами різних країн і культур. Культурне розмаїття сучасного людства збільшується, і народи, які його складають, знаходять все більше засобів для того, щоб зберегти та розвивати свою цілісність і культуру. Ця тенденція до збереження культурної самобутності підтверджує загальну закономірність, що людство, стаючи все більш взаємозв'язаним та єдиним, не втрачає свого культурного розмаїття.

Суб'єкт-суб'єктний діалог, рівноправний діалог культур, різних за культурно-історичним шляхом становлення, ціннісним ядром, ментальністю – саме такою ми бачимо ідеальну модель взаємодії культур. Свідомо або географічно зумовлена позиція ізоляціонізму призводить до знищення власного потенціалу, консервації та виродження. Діалог – це спосіб культурообміну, взаємозбагачення культур. Разом з тим рівноправний діалог передбачає рівне становище сторін, контактують. Однак зараз ми спостерігаємо значну дистанцію між культурою пост-індустріального суспільства та культурами країн, що розвиваються, через повільні темпи економічного розвитку, низький соціальний рівень, політичну нестабільність – причини, що обмежують можливості повноцінної участі в діалозі [4].

Найбільш поширена концепція взаємодії культур у глобальному просторі – концепція мультикультуралізму, яка передбачає “інтеграцію без асиміляції”. Мультикультуралізм – існування багатьох культур у єдиному просторі. Практика мультикультуралізму орієнтована на відкритість, плюралізм, взаємопроникнення культурних світів. Інтеграція полікультурного населення в цьому разі координується не етнічними механізмами, а соціальними. При цьому характер цілепокладання, історичний вік культури, технологія трансляції та відтворення історичного досвіду визначають згоду на діалог або відмову від нього, ступінь прийняття інноваційного фактора та здатність його адаптації к цим умовам. Крім того, спроможність міжкультурного діалогу передбачає глибоке сприйняття сторонами, які контактують, своєї власної культури як передумови, необхідної для розуміння “іншого” культурного простору.

Стаючи учасниками будь-якого виду міжкультурних контактів, люди взаємодіють з представниками інших культур. Відмінності в мовах, національному

одязі, нормах поведінки часто роблять ці контакти важкими й навіть неможливими. Основні причини цих невдач у відмінностях світовідчуття, тобто в іншому ставленні до світу та людей. Головною перешкодою у вирішенні цієї проблеми є те, що ми сприймаємо інші культури крізь призму власної культури. Нам дуже важко зрозуміти значення слів та дій, не характерних для нас самих. З цього ми можемо зробити висновок, що ефективна міжкультурна комунікація не може виникнути сама по собі, цього треба цілеспрямовано вчитись.

Щоб відповісти на виклик часу, зміст і технологія навчання мають стати незрівнянно гнучкішими. Саме на це спрямовані сучасні освітні інновації, які, як правило, на думку Г. Балла, мають важливу спільну рису: основним типом педагогічних впливів стає не монологічний, а діалогічний. Терміни “монолог” і “діалог” стосуються в цьому разі не стільки форми спілкування, скільки принципу його побудови [1]. За монологічного підходу педагог виступає носієм істини, а діалогічну форму навчального спілкування застосовують лише для того, щоб вивести учня на цю істину. Діалогічний підхід визнає за учнем право на власну думку та позицію, яку він має обґрунтувати, а педагог, користуючись своїми знаннями й досвідом, має звертати увагу на її слабкі сторони.

Саме тому для повнішого пізнання реальності, для подолання односторонності в її розумінні й досягнення більш об'ємного її бачення, необхідним є діалог між прибічниками різних позицій. Головне в такому діалозі – зіставлення позицій, спрямоване зовсім не на те, щоб, одну з них оголосити хибною, і навіть не на те, щоб внісши корективи, дійти повної згоди. В загальному випадку позиції сторін залишаються самостійними, але в результаті взаємодії вони краще усвідомлюються, уточнюються, поглиблюються та взаємно збагачуються. Особистість, у сукупності всіх цих процесів, краще, більш об'ємно й цілісно відображає дійсність.

Завдяки поступовому усвідомленню такого стану речей конструктивні діалоги дедалі інтенсивніше розгортаються на різних рівнях, у тому числі між окремими науковими теоріями, підходами в науці, між різними науками, що вивчають спільні об'єкти, між наукою та іншими складовими культури, такими як мистецтво, релігія, народні традиції. І стає дедалі зрозуміліше, що конструктивний діалог між національними культурами й наднаціональними культурними спільнотами не просто корисний, а й необхідний для виживання людства.

**Висновки.** Діалог слід розглядати відповідно до норм сучасної посткласичної раціональності, тобто комплексно, цілісно й контекстуально.

У вимірі цивілізаційного підходу діалог є найефективнішим способом визнання цінності, пізнання іншої культури, побудови толерантних відносин у міжкультурній взаємодії людей та у вирішенні сучасних проблем людства.

У культурологічному розумінні речей значущість діалогу полягає в можливості саморозвитку особи, яка навчається, від людини освіченої до людини культурної через діалогічне творення свого життя відповідно до законів розвитку світу та власного “Я”.

Звичайно, розкрито далеко не всі шляхи інтеграції цивілізаційного та культурологічного підходів в освітні стратегії й тактики. Ми вважаємо, що існує необхідність і доцільність поширити ці підходи не тільки для визначення цілей та змісту освіти, але й функцій управління процесом навчання та виховання.

## Література

1. Балл Г.О. Орієнтація сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О. Балл. – К. ; Рівне : Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.
2. Бахтин М.М. Проблема речевих жанрів / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Работы 1920-х годов. – К. : Next, 1994. – 330 с.
3. Библер В.С. Мышление как творчество / В.С. Библер. – М. : Политиздат, 1975. – 400 с.
4. Діалог культур та освіта : збірник статей до семінару (28–29 жовтня 1993 р.). – К. – 60 с.
5. Пономарева Г.М. Проблемы коммуникационного взаимодействия культур / Г.М. Пономарева // Культура в современном мире: опыт, проблемы, решения. – М., 1997. – Вып. 5. – 114 с.
6. Троїцька Т.С. Філософська методологія як чинник модернізації професійної підготовки педагога / Т.С. Троїцька. – Сімферополь : Таврія, 2006. – 268 с.
7. Педагогика высшей школы: ценностные ориентиры обновления содержания образования : труды Всероссийской научно-практической конференции : в 3 ч. – М. : Уникум-центр, 2001. – Ч. 1. – 104 с.

МІРОНОВА М.Ю.

## ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Зростання напруженості в суспільстві, підвищення вимог до стресостійкості особистості, загострення соціальних конфліктів призводять до появи широкого кола проблем, пов'язаних з психічним здоров'ям людини. Розв'язання означених проблем потребує допомоги кваліфікованих психологів. У нашій країні фахівці з психології можуть набути відповідної кваліфікації лише за двох умов: по-перше, у процесі навчання у ВНЗ; по-друге, здобуваючи навички психолога в системі післядипломної освіти. З огляду на основні положення Болонського процесу післядипломна освіта відображенням принципу навчання протягом усього життя. Більше того, фахова підготовка майбутніх психологів саме в умовах післядипломної освіти потребує детального вивчення, оскільки за вкрай короткий термін (рік-два) відбувається підготовка не просто фахівця з психології, а такого спеціаліста, що впливатиме на психіку людини. Тому умови та специфіка означеної підготовки викликають великий науково-практичний інтерес вітчизняних і зарубіжних науковців.

Новий етап розвитку освіти вимагає створення системи безперервної освіти, що здатна забезпечити нові сприятливі умови для масової соціальної й професійної мобільності суспільства. Саме післядипломна освіта допоможе індивіду систематично поповнювати й оновлювати свої знання та вміння з урахуванням новітніх досягнень і перспектив розвитку науки, забезпечить розширення інтелектуальних можливостей, підвищить духовний та матеріальний рівень здобувачів.

Отже, *мета статті* – розглянути теоретико-методичні засади післядипломної фахової підготовки майбутніх психологів. Постійною ланкою в національній системі безперервної освіти є післядипломна освіта, яка забезпечує фахове вдосконалення й оновлення професійних умінь і навичок. Відповідно до цього постійно вдосконалюються форми й методи післядипломної освіти

психологів. Проблеми, що постають при цьому, вчені практики активно обговорюють, ведуть пошуки оптимальних шляхів їх розв'язання. Зокрема, у наукових працях висвітлено різні аспекти розробки теоретичної моделі, що містила б певні стандарти й вимоги до особистості психолога та його діяльності (Г.С. Абрамова, О.Ф. Бондаренко, І.В. Дубровіна, Л.О. Кияшко, В.Г. Панок, Є.С. Романова, Л.В. Скрипко), виділено основні властивості особистості або спеціальні здібності, які впливають на ефективність діяльності психолога (М.О. Амінов, Н.В. Бачманова, М.Т. Лобова, Р.В. Овчарова, М.І. Пов'якель, М.В. Семиліт, Ю.В. Укке та ін.).

Частину досліджень спрямовано на вивчення розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів. Зокрема, це дослідження О.І. Бондарчук, В.І. Карікаш, Ф.О. Михайлов, Н.І. Пов'якель, Т.В. Скрипченко. Професійне самовизначення спеціалістів-психологів подано у працях І.В. Вачкова, Є.С. Сапогової, О.А. Мальцевої та ін. Низку праць присвячено розробці змісту освіти психологів (Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський, В.Г. Панок, В.В. Рибалка, В.А. Семиченко), створенню спеціальних форм і методів їхнього навчання (В.П. Захаров, Т.С. Яценко, І.А. Слободянюк та ін.). Окремо також розглянуто можливості попереднього відбору професійно придатних кандидатів на роботу психологом: Ю.З. Гільбух, В.Г. Панок.

Слід зазначити, що проблема післядипломної освіти є поліаспектною, її розглядали на різних рівнях дослідження, але фахова підготовка майбутніх психологів у системі післядипломної освіти не виступала предметом спеціальних наукових досліджень. Отже, теоретичними передумовами нашого аналізу виступають такі положення: уявлення про особливості професійної діяльності у межах загальнопсихологічних теорій діяльності та суб'єктної активності (К.О. Абульханова-Славська, М.Й. Боришевський, О.М. Леонт'єв, Ю.І. Машбиць та ін.); вивчення психології людини як активного суб'єкта професійної діяльності (Є.І. Головаха, Є.О. Клімов, Л.М. Мітіна); детермінованість процесу професійного становлення ступенем усвідомленості специфіки майбутньої професії (О.Ю. Артем'єва, Д.О. Леонт'єв, І.В. Ханіна); особливості професійної діяльності та особистості практичного психолога (Г.С. Абрамова, М.О. Амінов, О.Ф. Бондаренко, І.В. Вачков, І.В. Дубровіна); проблеми підготовки та підвищення кваліфікації психологів (Л.М. Карамушка, В.Г. Панок, В.В. Рибалка, Є.С. Романова, Н.В. Чепелева та ін.).

Серед основних засад організації післядипломної освіти психологів виділяють такі:

- гуманізація, демократизація, науковість, компетентність, комплексність, диференціація, інтеграція, наскрізність та неперервність;
- органічна єдність із системою підготовки фахівців, зв'язок із процесом ринкових перетворень різних форм власності й господарювання, реструктуризацією економіки;
- орієнтація на актуальні та перспективні сфери трудової діяльності згідно з попитом на ринку праці;
- відповідність державним вимогам та освітнім стандартам [6].

У післядипломній освіті спеціаліста, практичній діяльності також проходить удосконалення професійного досвіду фахівця за рахунок самовдоско-

налення, організованого навчання, методичної роботи, професійного спілкування з колегами. У післядипломній підготовці психологів це набуває особливої актуальності, бо кожен з так званих студентів уже є носієм професійного способу мислення відповідно до здобутого фаху.

Тому як важлива науково-практична проблема постає формування професійного способу мислення майбутнього психолога у процесі фахової підготовки в системі післядипломної освіти. На нашу думку, проблема післядипломної, спеціалізованої підготовки психологів пов'язана з необхідністю становлення професійно-особистісної позиції, адекватної вимогам професії психолога [1; 3].

Особлива роль при цьому належить особистісній, суб'єктивній сфері індивіда, адже результативність післядипломної освіти не може бути вимірною бездоганним володінням знаннями, які дуже швидко застарівають, або всіма можливими вміннями та навичками, оскільки вирішення конкретних ситуацій вимагає не механічного застосування набутого, а прийняття відповідального рішення, тобто творчості, мобільності, оптимального вибору [2; 3].

Важливою складовою проблеми післядипломної освіти майбутніх психологів є формування в них усвідомлення й розвиток цінностей, особистісних якостей та професійних навичок і компетенцій у процесі післядипломної освіти.

Таким чином, враховуючи все вищесказане і спираючись на результати дослідження О.Л. Подолянчук [3], можна виділити такі принципи організації фахової підготовки психологів на факультетах післядипломної освіти:

1. Принцип особистісної орієнтації системи, яка включає такі обов'язкові компоненти, як аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий та особистісний. Аксіологічний компонент вводить психологів до світу вищих духовних цінностей, допомагає в усвідомленні та виборі особистісно значущих ціннісних орієнтацій, що відповідають суті професії; когнітивний компонент забезпечує психологів відповідними науковими знаннями про людину, її становлення, взаємодію з іншими людьми, життєтворчість; діяльнісно-творчий – сприяє формуванню та розвитку різноманітних засобів діяльності; особистісний компонент – забезпечує самопізнання, розвиток особистісної та професійної рефлексії; моральне самовизначення, становлення внутрішньої позиції.

2. Принцип послідовності, наступності, безперервності та творчого характеру системи роботи, який передбачає єдність і взаємозв'язок усіх аспектів і напрямів фахової підготовки психологів, охоплення різними формами методичної роботи, що забезпечує своєчасність і безперервність освіти, стимулює творчий пошук практичних психологів.

3. Принцип діагностико-аналітичного підходу в реалізації системи, який забезпечується вхідним та вихідним діагностуванням майбутніх психологів під час навчання; визначенням змісту навчання, оптимальних форм і методів роботи, основних проблем і типових труднощів; корекцією навчальних планів, програм, розробкою спецкурсів, плануванням відповідних курсів на наступний навчальний рік; моделюванням системи підвищення кваліфікації в цілому; роботою над новими проектами тощо.

4. Принцип індивідуалізації процесу навчання, який забезпечується комплексною самодіагностикою психологів – майбутніх психологів з наступними консу-

льтаціями й методичними рекомендаціями щодо вибору найбільш бажаних для них форм та методів навчання, саморегуляції, психокорекції, саморозвитку.

5. Принцип запровадження активних форм роботи (структуровані та спонтанні групові дискусії, моделювання видів діяльності, розігрування й аналіз конкретних психологічних ситуацій, складання та реалізація індивідуальних програм саморозвитку, генерація ідей за допомогою “мозкової атаки”, криголами, висловлення думок і виявлення почуттів невербальними засобами, рольові та ділові ігри, тренінги).

6. Принцип орієнтації на самопізнання та саморозвиток особистості, який реалізується через засвоєння рефлексивних психологічних методик, що забезпечують не тільки діагностику індивідуального рівня самосвідомості, цінностей, наявних професійних уявлень, а й створюють розвивальні ситуації, в яких можливе становлення відповідної професійної позиції, розвиток адекватних професійно важливих якостей, набуття нових знань, оцінок, переживань і ставлень до себе, інших людей, свого майбутнього.

Принцип організації постійної професійної взаємодії психологів, який передбачає підтримку контактів через роботу творчих груп, обмін досвідом, індивідуальні та колективні звіти, майстерні професійного зростання, психологічні клуби та вітальні.

8. Принцип науково-методичного забезпечення діяльності психологів, який реалізується через огляди новинок психологічної літератури, розробку методичних посібників, рекомендацій, пам’яток, публікації в спеціальних журналах.

9. Принцип реалізації гуманістичної позиції в практичній діяльності психолога.

Тому розвивальна взаємодія системи післядипломної освіти базується на методах моделювання, особистісної та професійної рефлексії, розвитку професійної позиції, адекватної вимогам професії, прогнозуванні ефективної діяльності в майбутньому [1; 2; 4; 5].

Досвід інтеграції європейського партнерства й результати міжнародної діяльності дали змогу науковцям і практикам з’єднати воедино інтереси психологічної освіти й інтереси суспільства. Як би це не видалося несподіваним, важливим аспектом проблеми фахової підготовки психологів у цій галузі є проблема психологічної безпеки освітнього середовища. Шляхи вирішення завдань психологічної безпеки освітнього середовища, на наш погляд, могли б стати новим змістом діяльності психологів, а значить, новим змістом і формами післядипломної освіти психологів. Конкретно це означає, що:

1. Психологічна безпека післядипломної освіти є умовою позитивного міжособистісного розвитку всіх його суб’єктів.

2. Психологічна безпека освіти є необхідністю процесу розвитку, виховання, навчання й охорони психічного здоров’я майбутніх психологів.

3. Психологічна безпека є частиною профілактики професійного й емоційного вигорання майбутніх психологів.

4. Психологічна безпека є одним з показників якості фахової підготовки майбутніх психологів.

5. Психологічна безпека є критеріальною базою експертизи етики, екології та змісту якості освітніх послуг.



Все це дає змогу сьогодні запропонувати тримодульну систему післядипломної освіти психологів, відповідно до європейських інтеграційних процесів, але, не втрачаючи своєї національно-культурної “обличчя”, і відповідно до тих “викликів” суспільства, які відбуваються в освіті й соціумі, а саме:

1 модуль:

– курси підвищення кваліфікації психологів (у тому числі атестаційні) відповідно до специфіки контингенту суб’єктів освіти, а не із специфікою контингенту психологів освіти;

– факультет післядипломної освіти психологів;

– факультет професійної перепідготовки за напрямом перепідготовки психологів відповідно до державної освітньої програми “Психологічна безпека в освіті й соціальній взаємодії”.

2 модуль:

– взаємодіючи з психологічними факультетами ВНЗ, Федерацією психологів освіти, психологічним товариством психологів, ввести курси підвищення кваліфікації експертів якості психологічних послуг населенню;

– в рамках діяльності Інституту створити експертну раду з добровільної сертифікації якості психологічних послуг населенню.

3 модуль:

– внести пропозиції до відповідних державних і суспільних організацій про розгляд добровільної сертифікації якості психологічних послуг населенню, як необхідний елемент атестації психологів на першу і вищу кваліфікаційну категорії.

Саме така модель дасть змогу структурувати післядипломну освіту психологів і побудувати йому професійну діяльність на якісному європейському рівні інтеграційних процесів.

Важливим та відповідальним інструментом щодо проектування змісту післядипломної підготовки психологів є стандарти освіти. На сьогодні з огляду на Болонський процес триває робота над створенням вимог і рекомендацій щодо структури та змісту нових стандартів вищої психологічної освіти, сформованих на основі компетентнісного підходу до визначення змісту підготовки й системи кредитів ECTS. Відкритим залишається питання визначення відповідності Болонських стандартів післядипломній освіті. Нові стандарти повинні мати однакову структуру, незалежно від напряму освіти, та питання впровадження ECTS залишається відкритим, коли йдеться про післядипломну освіту, зокрема, психологів.

Стосовно змісту післядипломної освіти психологів надзвичайно важливим є те, що перелік нормативних навчальних дисциплін при підготовці фахівців за відповідною програмою повинен бути однаковим і обов’язковим. Ці дисципліни повинні вивчатися в усіх університетах України, що здійснюють підготовку за однаковим фахом, навіть в один і той самий семестр. Це – найважливіший момент для сприяння мобільності студентів у межах держави. За таких умов для студентів, які встигають, такий процес, як складання академічної різниці при переході з одного вищого навчального закладу в інший повинен, залишитися в минулому.

Складним є питання гуманітаризації післядипломної освіти, особливо за напрямами підготовки фахівців з психології. З одного боку, можна вважати абсолютним досягненням вітчизняної освіти збереження гуманітарного блоку дисциплін, що є визначальним фактором не тільки формування фахівця як

професіонала в певному напрямі суспільної діяльності, а і як культурної, інтелектуально й духовно розвиненої особистості. Відмовитись від цього було б абсолютною помилкою. З іншого боку, займаючи мало не четвертину часу підготовки майбутнього психолога, гуманітарний блок є серйозною перешкодою на шляху до реалізації програми підготовки фахівця з психологічною кваліфікацією. Узгодження цих питань є одним з головних завдань інноваційних технологій і змісту навчання, що відповідають за вищу післядипломну освіту.

Не меншу турботу викликає рівень фундаментальної післядипломної підготовки студентів майбутніх психологів. Тільки створивши стандарти нового покоління, можна розпочати до формування інноваційних програм, навчальних планів і діаграм підготовки психологів. Під час їхнього створення необхідно врахувати такі моменти.

По-перше, навчальні дисципліни, не повинні бути малокредитними. Сьогодні в багатьох вищих навчальних закладах ми маємо такий феномен, що впродовж семестру вивчають 15–17 навчальних дисциплін. У цьому питанні ми повинні наближатися до європейських підходів, згідно з якими за семестр вивчають лише кілька (4–6) багатокредитних навчальних дисципліни. Проблемою є й те, що вітчизняна післядипломна школа незначну увагу приділяє вивченню іноземних мов і викладає мало навчальних дисциплін іноземною мовою, як це прийнято в провідних університетах Європи. Подальші кроки передбачатимуть створення й запровадження інноваційного пакета навчально-методичної документації в умовах європейської кредитно-трансферної системи (ECTS).

**Висновки.** Отже, ми розглянули деякі аспекти післядипломної освіти психологів, визначивши її як важливу науково-практичну проблему.

#### **Літератури**

1. Білик Н. Змістово-структурні моделі курсів ОДГ та курсів ПДГ у післядипломній освіті вчителів / Н. Білик // Освіта і управління. – 1999. – № 1. – Т. 3. – С. 117–119.
2. Володарская И.А. Система подготовки психологов в США / И.А. Володарская, Н.М. Лизунова // Вестник МГУ. – Сер. 14 : Психология. – 1990. – № 1. – С. 57–67.
3. Подоляннюк О.Л. Розвиток професійної позиції шкільного психолога у післядипломній освіті : дис. ... канд. психол. н. : 19.00.07 / О.Л. Подоляннюк. – К., 2004. – 237 с.
4. Протасова Н. Андрогогічна ідея і післядипломна освіта: постановка проблеми / Н. Протасова // Шлях освіти. – 1997. – № 2. – С. 14–17.
5. Радчук Г.К. Організація навчання у системі професійної підготовки психологів / Г.К. Радчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 8. – С. 65–74.
6. Собкова С. Допоможу іншим людям. Становлення психолога-фахівця / С. Собкова // Психолог. – 2006. – № 34. – С. 3–7.

МОЛЧАНЮК О.В.

### **ЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Зміна освітньої парадигми від традиційної до особистісно орієнтованої, перехід освіти на державні стандарти вимагають від вищої педагогічної школи досконалої підготовки майбутніх учителів. Сучасний учитель початкової школи – це професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях, в іннова-

ціях психолого-педагогічної науки, володіє різними технологіями навчання та виховання дітей, здатний до саморозвитку й самовдосконалення.

Вивчення та аналіз практичної діяльності учителів початкової школи дає підстави визначити труднощі, які виникають під час вирішення проблеми дослідження. Вони пов'язані, перш за все, з недостатньою обізнаністю учителів початкової школи із самою ідеєю інноваційної діяльності, а також невмінням оптимально організувати процес навчання та виховання учнів початкової школи на засадах особистісно орієнтованих технологій.

Труднощі зумовлюють необхідність дослідження ролі інноваційних технологій у змісті підготовки вчителя початкової школи, процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до реалізації особистісно орієнтованих технологій.

Сучасні дослідники інноваційної діяльності (М. Лапін, В. Паламарчук, М. Поташник, А. Пригожин та ін.) виокремлюють дві її сторони – технологічну й особистісну. Технологічна сторона пов'язана зі створенням моделей і технологій навчання й виховання, упровадженням і поширенням педагогічних інновацій, а особистісна – характеризує виявлення особистісних якостей у процесі самореалізації особистості під час професійної діяльності.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати процес формування інноваційного стилю діяльності майбутнього вчителя початкових класів на засадах особистісно орієнтованих технологій.

Сучасний викладач має широкі можливості й необмежене поле діяльності, оскільки саме він на практиці переконується в ефективності наявних технологій навчання й може коригувати їх, створювати нові.

Під час інноваційної діяльності педагог має створювати умови, які забезпечуватимуть оптимальний режим роботи учасників педагогічного процесу.

Зазначимо, що небажання педагога початкової школи застосовувати на практиці сучасні педагогічні технології призводить до: формалізації процесів засвоєння навчального матеріалу учнями; стримування творчого мислення; недостатнього формування в дитини пошукових умінь і навичок; гальмування творчості та самостійності особистості.

Під час відвідування занять педагогів-практиків ми доходили висновку, що головною причиною формалізації процесів засвоєння навчального матеріалу є той факт, що в навчанні переважає абстрактний виклад матеріалу, недостатнє використання дидактичних принципів індивідуального підходу, свідомості й активності, цілеспрямованості педагогічного процесу.

Отже, можна зазначити, що формалізм призводить до: відсутності особистісного підходу до дитини; недостатньої мотивації й особистісної відповідальності учнів за результати навчальної діяльності; недостатньо об'єктивного контролю знань.

Під час упровадження сучасних технологій навчання у вищому навчальному закладі можна запобігти негативним проявам, дотримуючись умов, які, на наш погляд, необхідні для ефективного перебігу інноваційного процесу, серед яких ми виділили такі:

– чітке формулювання педагогом мети впровадження нововведення у процес навчання студентів;

- визнання студента головною дійовою особою педагогічного процесу;
- наявність високої кваліфікації педагога-новатора;
- наявність позитивної та стійкої мотивації педагога, який займається інноваційною діяльністю;
- стимулювання студентів до професійного самовдосконалення шляхом утілення в педагогічний процес прогресивних засобів навчання;
- оперативний обмін інформацією між учасниками педагогічного процесу.

Зазначені умови ефективно впливають на процес професійного становлення майбутнього вчителя. Аналіз педагогічних умов дає підстави оптимально організувати навчальний процес, урахувати індивідуальні особливості особистості студентів, забезпечити результативність навчання.

Під час навчальної діяльності студентів з урахуванням дидактичних функцій ми чітко усвідомлювали мету впровадження нововведення. На наш погляд, мета має забезпечити таку пізнавальну діяльність, яка б задовольняла потреби студентів у навчанні, забезпечувала цілеспрямованість і взаємозв'язок у реалізації мотивів, що стане основою формування їхнього інтересу до наукових знань. Мета має відображати у своєму змісті, насамперед, єдність теорії й педагогічної практики.

Утілюючи у процес навчання нововведення, ми ставили за мету не тільки засвоєння теоретичних знань з дисципліни, яку вивчають студенти, оволодіння технікою роботи, а й через прогресивні форми роботи на занятті формувати у студентів інтерес до навчання, що є основою їхнього професійного становлення.

Інтерес можливий у тому раз, якщо надати процесу навчання особистісну спрямованість. Ми помітили, що студент під впливом зовнішніх умов і залежно від результатів власної поведінки прагне змінитися так, щоб новими знаннями позбутися своєї невпевненості та правильно вирішити практичні завдання.

Особистісно орієнтований підхід характеризується визнанням індивідуальності дитини, її розвитку не як колективного суб'єкта, а, насамперед, як індивіда, наділеного своїм неповторним досвідом.

Суть особистісно орієнтованого підходу в процесі експериментального дослідження ми сприймали як визнання студента головною дійовою особою всього педагогічного процесу. Безперечно, цей факт приводить до гуманізації відносин. Гуманізація процесу навчання студентів передбачає створення таких умов, які б сприяли реалізації головної мети – розвитку творчого потенціалу особистості. Досягти цієї мети може лише викладач, який щиро ставиться до студента, незалежно від його успіхів і досягнень, оцінює його діяльність не тільки за кінцевим результатом, а й за процесом його досягнення. Створення ситуації успіху – важливий елемент взаємодії на заняттях, який оптимізує педагогічний процес. Ми повсякчас визначали індивідуально-психологічні особливості особистості студента, його наміри, цілі, цінності, мотиви, позиції, орієнтації. Особистісна орієнтація в такому разі спрямована на студента, тому саме цей факт і впливає на ефективну роботу учасників педагогічного процесу.

Особистісно орієнтоване навчання передбачає нову педагогічну етику, визначальною рисою якої є взаєморозуміння, взаємоповага, творча співпраця [4]. На наш погляд, оптимальній реалізації особистісно орієнтованого на-

навчання сприяє дотримання таких умов: дві сторони активні й виступають організаторами навчально-пізнавальної діяльності. Діяльність викладача при цьому спрямована на формування пізнавальної діяльності студентів, її основна функція – організаційно-формувальна (управлінська). Діяльність студентів – орієнтовна, пізнавальна, контрольна-коригувальна – спрямована на оволодіння способами навчальної роботи, а на їх основі – знаннями, вміннями, прийомами теоретичного мислення в спільній діяльності викладача і студентів, заснованій на суб'єкт-суб'єктних відносинах. Студент стає основним суб'єктом процесу навчання, і в цьому ми вбачаємо перевагу особистісно орієнтованого підходу.

Загальну мету особистісно орієнтованого навчання ми реалізували на заняттях. Утілюючи в процес навчання сучасні педагогічні технології, ми прагнули:

- використовувати оптимальні для навчального закладу та студентського колективу форми й методи організації навчальної діяльності, які зорієнтовані на конкретного студента;
- створити в процесі навчання атмосферу зацікавленості кожного студента;
- стимулювати студентів до висловлювань, використання різних способів під час виконання нестандартних завдань без страху помилитись, одержати неправильну відповідь;
- підтримувати студента в його бажанні віднайти власний спосіб роботи, на заняттях аналізувати роботу свою та інших студентів;
- створювати педагогічні ситуації під час занять, що дають можливість кожному студенту виявити ініціативу, самостійність у роботі.

Навчання, що здійснюється в умовах взаємодії викладача і студента – органічно цілісний процес. Складність навчальної діяльності полягає в тому, що студент має не тільки сприймати, а й усвідомлювати, запам'ятовувати та застосовувати здобуті знання у практичній роботі. Кожна сторона в системі відносин “викладач – студенти” має свою специфіку, яка визначається дидактичними цілями та завданнями. За особистісно орієнтованих технологій навчання переводиться на суб'єктну основу з установкою на саморозвиток і самовиховання особистості.

У процесі експериментального дослідження ми мали можливість виділити найважливіші вимоги особистісно орієнтованого навчання:

- відносини між викладачами і студентами складаються як спільна творча діяльність;
- навчання, самоосвіта ґрунтуються на власній зацікавленості студента, індивідуальних інтересах, здібностях, особистісному досвіді;
- ідея подолання труднощів, досягнення складних цілей є провідними в спільній діяльності викладача і студентів;
- ідея вільного вибору форм, напрямів, методів діяльності формує мотиваційну сферу, розвиває творче мислення.

Відомо, що неможливо змінити технології навчання, досягаючи ефективності педагогічного процесу, не змінюючи характеру відносин викладача та студентів. Так само не можна побудувати педагогічно доцільної системи навчально-виховної роботи без перегляду стилю роботи педагога, тому якісного оновлення потребує, насамперед, діяльність викладача.

Уміння поставити студента в позицію дослідника при розв'язанні проблемної ситуації, активізувати діяльність студентів для досягнення поставленої мети – це ті вимоги, які були враховані нами під час процесу навчання студентів, майбутніх учителів початкової школи. Повага до думки студента, рівноправний діалог, співпраця – це головні позиції, що лежать в основі активних методів навчання. Якщо студент побачить перспективу роботи, якщо показати йому глибину наукових досліджень, то в обох суб'єктів співпраці виникає потреба в оволодінні сучасними методами пізнання.

Враховуючи умови особистісно орієнтованого навчання та міжособистісних відносин під час підготовки майбутніх фахівців, ми прагнули до: створення відчуття колективізму; подолання психотравмивних факторів, психологічного бар'єра, хвилювання; постійного підтримання уваги та активності студентів.

Очевидно, що в результаті дотримання зазначених вимог у студентів поступово формується:

- потреба в освіті;
- внутрішня мотивація та зовнішнє стимулювання прагнення знань;
- найбільш доступний для кожного студента процес спілкування.

Можна ствердити, що саме потреба в освіті, внутрішня мотивація до знань і спілкування збагачує особистість, формує необхідні в житті якості колективності, толерантності, демократичності, взаємодопомоги, вимогливості, відповідальності. Отже, педагогічний процес у своєму розвитку, в побудові найкращого варіанта, який забезпечує максимально можливу ефективність, має бути орієнтований на створення різноманітних можливостей вільного спілкування студентів між собою, з викладачами в усіх сферах взаємодії.

Як зазначають В. Лозова та Г. Троцько [3, с. 208], процес навчання – це спеціально організована пізнавальна діяльність, яка моделюється (визначаються цілі, завдання, зміст, структура, методи, форми) для прискореного опанування людиною основами соціального досвіду, накопиченого людством.

Підкреслюючи творчий характер навчання, В. Сухомлинський визначав його як багатогранний процес постійного духовного збагачення й оновлення, який характеризується глибокою індивідуальністю явищ [5].

Аналізуючи зазначене вище, можна стверджувати, що навчання обов'язково передбачає різнопланову сферу взаємодії. Це навчальна взаємодія студента й викладача, взаємодія студентів між собою, яка по-різному може збуджувати педагогічну взаємодію. На сучасному етапі навчально-педагогічна взаємодія має організаційні форми співпраці. Науковці С. Лисенкова, В. Шаталов [6] довели, що технологічний апарат педагогіки співпраці розрахований на оптимальну результативність педагогічного процесу; І. Волков [1], М. Касьяненко [2], М. Щетінін та інші стверджують, що це ефективна тактика побудови педагогічного процесу, яка спрямована на створення сприятливих умов для самореалізації особистості учня.

Ми, оптимізуючи педагогічний процес, прагнули побудувати заняття як спільну діяльність учасників педагогічного процесу. Тривалий період навчальна взаємодія описувалася схемою  $S \quad \underline{D} \quad S$ , – активний суб'єкт, який виступає ініціатором навчання, передає знання, вміння, контролює та оцінює їх,  $O$  – об'єкт

навчання й виховання, але, на наш погляд, вона має трактуватися як двостороння суб'єктно-суб'єктна взаємодія  $S1$  ~~[S1]-S2~~ викладач,  $S2$  – студент.

Таким чином, аналізуючи зазначене вище, ми прагнули досягти: єдності мети; організації та управління діяльністю; розподілу функцій, дій, операцій; наявності міжособистісних відносин.

Переважає більшість досліджень ефективності різних методів і форм організації педагогічного процесу засвідчує позитивний вплив спеціально організованої співпраці на діяльність його учасників. Це виражається в тому, що в умовах співпраці успішно розв'язуються складні розумові завдання, краще засвоюється матеріал.

Отже, оптимізація педагогічного процесу через удосконалення міжособистісних відносин передбачала:

- створення моделі суб'єкт-суб'єктних відносин (оптимальний варіант типу відносин “дорослий – дорослий”);
- перехід на особистісно орієнтоване спілкування, розвиток особистості через педагогічне спілкування, повага до особистості студента;
- створення можливості вільного спілкування студентів і викладачів у всіх сферах діяльності (навчальній та професійній).

Знаючи особливості кожного студента, ми забезпечуємо розвиток і саморозвиток особистості, пропонуємо кожному студенту, спираючись на власні особливості, здібності, інтереси, суб'єктний досвід, можливість реалізувати себе в процесі пізнання, навчальній та професійній діяльності.

Провідна роль у налагодженні міжособистісних відносин належить педагогу. Тому ми висунули такі вимоги до сучасних педагогів-новаторів: висока професійна підготовка; покликання до педагогічної діяльності; високий рівень розвитку інтелектуальних та моральних якостей; вміння поєднувати навчально-виховну та науково-дослідну роботу.

Знання педагога мають забезпечити широку ерудицію в головних сферах сучасних фундаментальних знань. Це мають бути знання широкого профілю. Саме вони сприятимуть ситуативно-творчому мисленню й оновленню організаційних і процесуальних умінь та навичок педагогів.

Педагог повинен враховувати індивідуальні інтереси студентів, сприяти розвитку в студентів високоморальних якостей, які дадуть їм змогу самореалізуватися як особистості. Розв'язувати нові завдання може тільки висококваліфікований педагог, який здатний приймати самостійні рішення, уміти переконувати студентів у правильності своєї позиції, вести їх за собою на шляху до досягнення поставлених цілей. Справжній педагог повинен уміти результативно спілкуватися з учасниками педагогічного процесу, виявляти власні особистісні якості в процесі комунікації.

Удосконалення наукових знань педагогів має сприяти якісному оновленню діяльності інших суб'єктів педагогічного процесу – студентів; отже, тільки разом обидва оновлені суб'єкти педагогічного процесу стануть здатними до застосування “нових” технологій навчання.

Досягти ефективної роботи студентів можна за умови їх стійкої мотивації. Пізнавальні інтереси й потреби як складові мотивації виникають за умови, якщо навчальний процес має особистісний зміст, тобто створення для кожно-

го його учасника перспективи зростання в навчанні й свободи вибору навчальних завдань. Через особистісний зміст навчальної діяльності можна домогтися оптимального поєднання теорії та практики, усвідомити причини навчальних труднощів і віднайти способи виходу із найскладніших ситуацій. У процесі організації занять необхідно стимулювати позитивну мотивацію студентів, внутрішнє спонукання їхньої активної участі в процесі оволодіння знаннями. Позитивна мотивація виникає в тому разі, якщо мета, яку ставив під час діяльності педагог, що впливає із зовнішніх факторів, впливає на свідомість студентів, сприймається ними як особистісно значуща.

Сформованість мотиваційної сфери педагога є передумовою успішності будь-якої діяльності. Спонукальними мотивами, на наш погляд, виступає: новизна роботи; поширення можливості подання навчальної інформації наочно, доступно, цікаво; можливість розкрити практичну значущість матеріалу, що вивчається, виявити свої індивідуальні здібності й творчість. Ці всі фактори в сукупності формують позитивне ставлення до інноваційної діяльності.

Негативне ставлення характеризується бідністю мотивів, ґрунтується на небажанні та невмінні творчо працювати, у такого педагога немає зацікавленості до інноваційних технологій та їх упровадження в навчальний процес.

Слід зазначити, що до майбутнього фахівця початкової школи слід підходити не тільки з урахуванням рівня його професійного становлення, а й його готовності до проектування розвивального освітнього простору. Якість підготовки студентів до педагогічної діяльності пов'язана з використанням у педагогічному процесі дидактичних технологій, що стимулюють у майбутніх педагогів позитивну мотивацію до оволодіння обраною професією та інтерес до наукових знань. Уміння студента пояснити мету, тему заняття, здатність самостійно добирати методи пізнання, вміння визначати структуру й будову, визначати функції та зв'язки об'єкта зі спорідненими об'єктами, володіти інтуїцією, вміти прогнозувати кінцевий результат – це ті навички, які потрібні учителю початкової школи для професійної діяльності. Однак ці навички формуються поступово. Під час експериментального дослідження ми спостерігали труднощі в оволодінні студентами навчальним матеріалом, тому добір і конкретизація змісту навчання передбачала: виокремлення в змісті головних, суттєвих елементів; визначення раціональної логіки розкриття теми (індуктивної або дедуктивної); доповнення змісту заняття науковими відомостями із періодичної літератури, вправами, проблемними завданнями, які дають змогу максимально виконати ряд поставлених навчальних завдань, включаючи усунення недоліків у знаннях і навичках; доповнення змісту конкретного заняття вправами, ситуаційними завданнями, тестовими завданнями, діловими іграми, спрямованими на формування та вдосконалення навичок, пізнавальних інтересів і здібностей студентів конкретного колективу на підставі диференційованого й індивідуалізованого підходу до навчання студентів.

Особистісна орієнтація змісту заняття передбачає розвиток творчих здібностей студентів з урахуванням їхніх мотивів; оптимізації обсягу навчальної інформації та відповідності проблем, які розв'язуються студентами їхнім віковим особливостям; оновлення навчального матеріалу відповідно до досягнень базових наук; відображення в змісті освіти сучасних технологій, якими має користуватися студент.



Для розвитку кожної сфери особистості (когнітивна, психомоторна, афективна) та особистості в цілому необхідне поєднання різноманітного методичного арсеналу принципів і методів навчання.

Найбільш ефективного, універсального методу викладання немає і бути не може, тому що кожен метод навчання є діалектичним за своєю суттю: більш ефективно вирішує одні завдання й менш ефективно – інші, впливає на досягнення одних цілей і перешкоджає досягненню інших.

Добір методів ми здійснювали на основі особистісного підходу в навчанні. Для нас методи – це сукупність засобів і прийомів організації навчально-пізнавальної діяльності, яка забезпечує активність студентів у здобутті знань. Виходячи із наявних умов, ми обирали той метод, прийом чи операцію, який є оптимальним для розв'язання конкретних завдань заняття. Щодо формування світогляду студентів найефективнішими методами у вищому навчальному закладі, на наш погляд, є лекція, бесіда, ситуативний метод.

Ми завжди прагнули досягти ефективної роботи студентів майбутніх учителів початкової школи під час заняття, створити на лекції атмосферу продуктивного пізнання. Це залежить від обізнаності, знання предмета та глибокого інтересу до нього учасників процесу навчання. Студенти правильно сприймають інформацію, обмірковують її, висловлюють власні думки, відстоюють власну точку зору, обґрунтовують свої судження, доходять висновків. Лише в такому разі вони зможуть стати професіоналами в майбутній діяльності.

Забезпечуючи єдність теоретичних і практичних знань під час заняття, студент починає сприймати високу теорію (ідеологію й методологію) як таку, що містить корисні ідеї, якими слід керуватись у житті та при виконанні професійних обов'язків, щоб досягти успіху.

Цілі, зміст, методика навчання визначають рівень і результати контролю. Якщо результат навчальної діяльності студента лишився нами неоціненим, учіння студента гальмувалося, а іноді й зовсім утрачало сенс. Тому систематичне й об'єктивне вимірювання знань студентів сприяє формуванню таких моральних якостей майбутнього педагога, як відповідальність, дисциплінованість, самостійність, здатність до подолання труднощів у розв'язанні поставлених завдань, розвитку їхніх пізнавальних інтересів та мотивації, що призводить до стимулювання студентів, професійного самовдосконалення шляхом утілення в педагогічний процес прогресивних технологій навчання.

**Висновки.** Застосування особистісно орієнтованої технології навчання на практиці є складним процесом. Його реалізація покладена на певну групу педагогів та студентів. Для досягнення поставленої мети важливо налагодити ефективний обмін інформацією як між самими педагогами, так і між студентами. На наш погляд, уміння одержувати таку інформацію в компактній і доступній для педагогічного аналізу формі є для нас необхідною умовою застосування прогресивних технологій навчання.

### **Література**

1. Волков И.П. Учим творчеству / И.П. Волков. – М. : Педагогика, 1988. – 96 с.
2. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва : навч. посіб. / М.Д. Касьяненко. – К. : Вища школа, 1993. – 320 с.
3. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – 2-е вид. випр. – Х. : Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди.

4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 365 с.

5. Сухомлинський В.А. Сто советов учителю / В.А. Сухомлинський // Избр. произведения : в 5 т. – К., 1979. – Т. 2. – С. 447–698.

6. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается: Обобщение опыта 50-ти лет педагогической деятельности / В.Ф. Шаталов. – Донецк : Сталкер, 1998. – 396 с.

МОРГУН Ю.О.

## **АКТУАЛЬНІСТЬ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ШКІЛЬНОЇ МОЛОДІ**

Сучасні економічні, політичні й соціальні зрушення в суспільстві висувають нові вимоги до шкільної молоді, до її вміння гармонійно співіснувати із суспільством, знати свої права та обов'язки, самостійно обирати свій шлях у житті, вміти правильно приймати рішення в умовах вибору, реалізувати свої здібності.

З огляду на це формування та розвиток людини є однією з актуальних проблем, що стоять перед педагогічною наукою і практикою.

Слід підкреслити, що викладання економіки в школі – не данина моді, не поточна кон'юнктура, не реакція на збільшення попиту на економічні знання. Економічна освіта накладає відбиток на загальний світогляд людини, що впливає на його культурний рівень, сприяє виробленню адекватних уявлень про дійсність, яка оточує. Вивчення економіки допомагає учням отримати більш повне уявлення про формування й розвиток суспільства, дає їм змогу сформувати цілісну картину навколишнього світу, визначити свою життєву позицію [3].

Виходячи зі сказаного, необхідно наблизити зміст навчання до змісту життя; спрямувати навчання на пояснення життєвих ситуацій і підготовку компетентної людини. Зміст освіти має бути осучасненим таким чином, щоб випускники могли швидко адаптуватися в самостійному житті, цілеспрямовано використати свій потенціал як для самореалізації в професійному й особистісному плані, так і в інтересах суспільства, держави.

Введення до шкільної програми курсу з основ економічних знань повинно допомогти частково вирішити ці питання. На жаль, у цих програмах акцент зроблено на підготовку учнів до економічних ВНЗ для подальшого професійного навчання. З'явилися державні та приватні школи економічного профілю, підручники з основ економічної теорії перекладені в основному із західної навчальної та методичної літератури. Усе це призвело до перенасичення ринку праці економістами з вищою освітою. Проте економіки слід навчати не тільки економістів. Володіючи грамотним економічним мисленням, людина сама вибере найбільш раціональну поведінку. Жити в новій економіці, в ринковому середовищі без елементарних знань законів цього середовища просто неможливо.

З огляду на вищезазначене, шкільний курс економіки повинен орієнтуватися не тільки на потреби вищої школи. Основна його мета – економічна та правова грамотність учнів, які, в свою чергу, створюють середовище для формування громадянської самосвідомості. Економіка не є сферою докладання зусиль лише професійних економістів. У повсякденному житті в ній беруть участь усі члени суспільства. В умовах сучасної ринкової економіки бути

економістом зобов'язаний кожен. Це зумовлено необхідністю в будь-якій справі враховувати співвідношення витрат і вигод.

**Мета статті** – обґрунтувати доцільність та необхідність шкільної економічної освіти.

Дослідження проблем економічної освіти активізувалися на різних етапах історичного розвитку. Педагогічні аспекти економічної освіти й виховання школярів розглядали відомі педагоги, а саме: К.Д. Ушинський, А.С. Макаренко, С.Т. Шацький, П.П. Блонський. Учені XIX – поч. XX ст. своєчасно вказували на необхідність економічної підготовки, соціально-економічного виховання молодого покоління.

У 60-х рр. XIX ст. російський педагог К.Д. Ушинський, усвідомлюючи вимоги часу, сформулював завдання підготовки підростаючого покоління до економічного життя суспільства. У своїй праці “Про камеральну освіту” він писав: “... Нашому століттю давно вже дорікають в індустріальному напрямі, давно вже встигли довести й безглуздість цих докорів. Але представником цього напрямку в світі науки має бути наука про господарство. Зміна в напрямі століття потребує, щоб і навчання молоді змінило свою спрямованість...” [9].

Слід зазначити, що економічну освіту ще не було виділено як самостійну складову формування особистості. Її визначали як індустріальну, трудову. С.Т. Шацький, П.П. Блонський, А.С. Макаренко розробляли і здійснювали на практиці ідеї політехнічної освіти, основним завданням якої вони вважали підготовку людей нового покоління. У практичній діяльності й педагогічних працях А.С. Макаренко велике місце відводив вихованню свідомого господаря. Для цього “вихованці повинні знати економічну доцільність і суть виробничого процесу, способи ефективної праці, а також включатися в госпрозрахункові відносини, тому що госпрозрахунок – чудовий педагог, що дає змогу реально відчутти плоди своєї роботи, господарські турботи, відповідальність за доручену справу”.

У 70–80-х рр. XX ст. питання економічного виховання й освіти було обґрунтовано в працях економістів, філософів, психологів (А.Ф. Аменд, І.А. Сасова, В.Д. Попов, І.В. Іткін, Ю.К. Васильєв, О.Т. Шпак та ін.).

У науковій літературі ряд авторів розглядає економічну освіту як “...процес засвоєння знань, умінь і навичок з метою формування соціально-психологічних якостей особистості з економічним мисленням...” [5]; як “важливий компонент загальної і професійно-технологічної культури працівників, що передбачає формування економічного мислення, економічно усвідомленого ставлення до праці, природи, матеріальних цінностей...” [7]. Деякі дослідники у визначенні поняття “економічна освіта” уточнюють, які саме знання, уміння, навички повинна засвоїти молодь, – знання економічних законів і категорій, ролі праці в суспільстві, знання економічної політики держави, оволодіння вміннями й навичками економічних розрахунків, вироблення вміння аналізувати економічні процеси і явища, вміння організувати економічну діяльність (А.Ф. Аменд, В.А. Мясников, І.А. Сасова).

Визначаючи “економічну освіту”, будемо спиратися на точку зору А.Ф. Аменда, який трактує її як “процес і результат засвоєння молоддю, що навчається, систематизованих економічних знань, умінь і навичок, формування принципів і їх практичне застосування” [1]. Таким чином, визначення

поняття “економічна освіта” дає змогу зробити висновок про те, що воно є основою економічного виховання особи школяра й основою формування економічної культури, оскільки сприяє розвитку економічного мислення та є умовою ефективної економічної діяльності.

Відаючи належне дослідженням з проблем економічної освіти, необхідно відзначити, що питання управління економічною освітою учнів залишається недостатньо розробленим у педагогічній теорії і практиці. У процесі аналізу різноманітних наукових джерел виявлено ряд існуючих суперечностей:

- між потребою шкіл у випускниках, здатних вільно орієнтуватися в соціально-економічній, трудовій діяльності і фактично низьким рівнем підготовки педагогічних колективів і керівників установ до реалізації управління процесом соціально-економічного становлення учнів;

- між швидкими темпами поширення економічної освіти, його якісними змінами й фактично відсутністю теоретичних і методичних розробок ефективних механізмів управління його розвитком.

У зв'язку із цим найважливішого значення набуває проблема швидкого формування та реорганізації системи економічної освіти, яка ставила завдання не тільки щодо підготовки кадрів високої кваліфікації в галузі економіки, а й перепідготовки кадрів і підвищення кваліфікації фахівців, а також економічної освіти всіх верств суспільства.

Дослідження всього розмаїття економічних відносин, в які вступають члени суспільства, дає змогу визначити цілі шкільної економічної освіти, а саме:

- оволодіння учнів базовими знаннями та вміннями, необхідними для продовження навчання, що дасть змогу сформуванню розумні економічні потреби особистості, економічне мислення суб'єкта, внаслідок чого виникнуть можливості знаходження ефективних шляхів вирішення економічних завдань, уміння раціонального використання наявних у його розпорядженні матеріальних ресурсів;

- оцінювати власні можливості, розкривати сутність економічних процесів і законів, пов'язаних з повсякденним життям окремої людини, використовувати взаємодопомогу, взаємоперевірку під час співробітництва учнів у навчальному процесі, робити словесний аналіз навчального матеріалу, підбивати підсумки навчальної діяльності, вдосконалювати логічні операції;

- характеризувати механізм задоволення потреб, необхідність господарчої діяльності й фактори, що її визначають, формувати економічний спосіб мислення та його застосування на практиці, самоусвідомлювати необхідність здорового способу життя, використовувати матеріали засобів масової інформації й можливостей Інтернету як джерел інформації про економічні показники та явища;

- обирати власний спосіб одержування майбутніх доходів, аналізувати й оцінювати власні професійні можливості, здібності та співвідносити їх з потребами ринку праці для визначення майбутньої сфери працевлаштування, розширювати свій словниковий запас через термінологічну базу предмета, використовувати нетрадиційні підходи до розв'язання завдань;

- співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними матеріальними, трудовими, природними та екологічними ресурсами, інтересами й

потребами інших людей та суспільства, застосовувати технології моніторингу ресурсів і забезпечення стійкого розвитку;

– складати й оцінювати плани підприємницької діяльності та особисті бізнес-проекти, розробляти прості моделі дій та приймати економічно й екологічно обґрунтовані рішення в динамічному світі;

– уявляти місце людини й домашнього господарства в економічних процесах, які відбуваються в державі, захищати права власності, формувати навички використання навчальної та енциклопедичної літератури, заохочуватися до активного спілкування, аналізувати економічні ситуації, які відображені в творах художньої літератури;

– користуватися інформацією про основні тенденції й проблеми розвитку сучасної світової економіки та економіки України, знайомитись з економічними, національними й культурними особливостями, побутом мешканців інших країн, формувати толерантне ставлення до інших людей, удосконалювати свої загальнонавчальні вміння, заохочуватися до творчості відповідно до своїх індивідуальних особливостей [8].

Для реалізації цих цілей необхідно вирішити такі основні завдання економічної освіти, як:

– озброєння школярів знаннями законів економічного розвитку суспільства, принципів і методів господарювання, економіки та організації виробництва, формування економічних умінь і навичок економічного аналізу в учнів, а також раціональної організації праці, оскільки відсутність елементарних знань у галузі економіки “...не дає змоги бачити перспективи розвитку країни, приймати правильні рішення на всіх рівнях, сприяючи хоч і повільному, але все-таки руху до розумних починань нашого економічного життя” [6];

– отримання базового уявлення про економіку та економічну теорію дає змогу розібратися в механізмах роботи ринку, для чого необхідно формувати поняття про економічні основи, категорії й закони, їх взаємозв’язки, взаємозв’язаності;

– виховання в молоді в процесі навчання поваги до праці, людей праці, дбайливого ставлення до всіх видів власності; виховання у школярів етично-економічних властивостей особистості – ощадливості, організованості, діловитості;

– формування в учнів розумних економічних потреб, уміння порівнювати потреби з реальними можливостями їх задоволення, переконання в тому, що особиста добросовісна праця є засобом задоволення своїх потреб [4];

– навчання шкільної молоді переносити способи вирішення навчальних ситуацій на життєві, використовуючи при цьому універсальні навички моделювання, аналізу, синтезу, узагальнення.

Виходячи зі сказаного, необхідно зміст навчання економічних дисциплін тісно пов’язувати зі змістом життя, спрямовувати навчання на пояснення конкретних життєвих ситуацій і підготовку компетентної людини.

**Висновки.** Визначення та узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що економічна освіта здійснюватиметься найефективніше, якщо:

– в процесі економічної освіти буде пробуджений інтерес до економіки як сфери життєдіяльності людини та людського суспільства;

- здійснюватиметься системний підхід до організації економічної освіти учнів, забезпечений спільною інтегрованою діяльністю педагогів;
- здійснюватиметься спеціальна підготовка вчителів освітньої установи, спрямована на підвищення професійної компетентності в галузі економіки та педагогічного управління навчальним і освітнім процесом;
- навчально-виховний процес буде економічно спрямованим (через зміст матеріалу, що вивчається, організацію навчальних занять, практичну діяльність учнів).

Отже, спрямування освітнього процесу на формування й розвиток в учнів ключових компетентностей у сфері економічних знань можливе лише шляхом розвитку пізнавальних здібностей, формування позитивної мотивації, потреби у самопізнанні, самореалізації та самовдосконаленні.

### **Література**

1. Аменд А.Ф. Экономическое образование и воспитание учащихся : учеб. пособ. / А.Ф. Аменд. – Челябинск, 1987. – 164 с.
2. Артеменко І. Економічне мислення як предмет наукового аналізу / І. Артеменко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журнал. – 2003. – № 1 – С. 173–177.
3. Иванова Л.Н. Социально-педагогические условия управления экономическим образованием учащихся гимназии : дис... канд. пед. наук / Л.Н. Иванова. – Иркутск, 2006. – 202 с.
4. Камышанченко Е.Н. Экономическое образование школьников: теория и практика / Е.Н. Камышанченко. – Москва ; Белгород, 2002. – С. 18–20.
5. Попов В.Д. Новый тип экономического мышления: некоторые вопросы его формирования у молодежи / В.Д. Попов. – М., 1985. – С. 40.
6. Соловьев В.А. Основы рыночного хозяйства (о принципах функционирования рынка на зарубежном опыте, наших проблемах и задачах) / В.А. Соловьев, В.Е. Рыбалкин, Б.Г. Дякин. – М. : Междунар. отношения, 1992. – 128 с.
7. Товстик В.А. Опыт экономического воспитания учащихся / В.А. Товстик, В.И. Ширинский // Советская педагогика. – 1985. – № 9. – С. 42–44.
8. Уткіна В.Б. Формування компетентностей учнів у курсі шкільної економічної освіти / В.Б. Уткіна // Економіка в школах України. – 2005. – № 12. – С. 13–14.
9. Ушинский К.Д. О камеральном образовании / К.Д. Ушинский. – М., 1948. – Т. 8. – С. 121–253.

МОРОХОВ О.О.

## **ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ ВЧИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Інформатизація сучасного суспільства зумовлює необхідність підготовки спеціалістів до здійснення своєї професійної діяльності в його умовах. Така готовність допомагатиме ефективному вирішенню людьми різних проблем від професійних до соціальних, економічних і побутових. Зважаючи на це, система освіти має переорієнтуватися в напрямі підготовки кваліфікованого працівника, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних сферах діяльності, здатного до ефективної роботи зі спеціальності на високому рівні, готового до постійного професійного зростання, до соціальної й професійної мобільно-

сті, а також до роботи в умовах майбутнього інформаційного суспільства. Разом з цим освітня система сама потребує фахівців, здатних працювати в умовах інформатизації. Тому порушена нами проблема є особливо актуальною.

Розвиток інформаційно-комунікаційних ресурсів ставить перед сучасним педагогом низку вимог, а саме: мати базові навички роботи з комп'ютером та комп'ютерними технологіями; вміти створювати дидактичні та методичні матеріали, використовуючи різні програми; вміти застосовувати інформаційні технології в навчальному процесі тощо. Тобто сьогодні учителю для здійснення своєї професійної діяльності необхідно бути компетентними у сфері використання інформаційних технологій під час роботи зі школярами. Для компетентної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі учителю треба володіти низкою компетенцій, серед яких важливою є інформаційна.

Проблему компетентності розглядали у своїх дослідженнях такі вітчизняні та зарубіжні науковці: Ж. Делор, І. Єрмаков, Н. Кузьміна, Дж. Куллахан, А. Макарова, Ж. Перре, Б. Рей, П. Симонов, Н. Тализіна, І. Тараненко, А. Хуторський, А. Щербаков та ін. Проблему професійної компетентності педагога висвітлювали у своїх працях такі вчені: С. Архипова, С. Гончаренко, І. Єрмаков, А. Журавльов, Н. Кузьміна, М. Лук'янова, Н. Мойсеюк, О. Овчарук, В. Сластьонін, Р. Шакуров та ін. Питання професійної компетенції привертають увагу таких науковців: Є. Арцишевська, Є. Бондаревська, Б. Гершунський, Н. Кузьміна, А. Маркова, Є. Павлютенков, О. Піскунов, Р. Шакуров та ін. Вони розглядають її як феномен культури, характеристику особистості педагога, якість особистості, рівень освіченості учителя, а також з позиції діяльнісного підходу. Інформаційній компетенції присвячені праці А. Хуторського, І. Зимньої, С. Шишова та інших, які разом з іншими ключовими компетенціями аналізують й інформаційну; Л. Морської, яка досліджує інформаційну компетенцію вчителя іноземних мов; І. Воротникової, котра звертає увагу на формування інформаційно-комунікаційних компетентностей учителя. Незважаючи на певну розробленість питання, пов'язаного з інформаційною компетенцією, вважаємо за необхідне детальніше зупинитися на теоретичному його аспекті.

**Мета статті** – розкрити теоретичний аспект розвитку інформаційної компетенції сучасного вчителя.

Сучасна система освіти орієнтована на формування знань з різних сфер життєдіяльності людини, на основі яких розвиватимуться вміння та навички, необхідні для реалізації особистості. Тому компетентнісний підхід у системі освіти тісно пов'язаний з визначенням концепції ключових компетенцій, базується на суті основного поняття “компетенція” [4].

Кожен учитель має професійно виконувати свою роботу, бути компетентним у вирішенні як педагогічних, так і життєвих проблем. Тому йому конче необхідно володіти і професійною компетентністю, і ключовими компетенціями.

Аналіз літератури, пов'язаної із проблемами компетентності педагога, свідчить про те, що в сучасній науці не існує єдиного підходу до розуміння термінів, які використовують автори щодо визначення професійної компетентності вчителя. Найпоширенішими дефініціями є “педагогічна компетентність” (Л. Мітіна), “професійна компетентність учителя” (Б. Гершунський, Т. До-

будько, А. Маркова), психолого-педагогічна компетентність (М. Лук'янова), а також вони часто вживаються як синоніми (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська). Але, незважаючи на це, вчені одноставні в тому, що наявність у педагога необхідних знань, умінь, навичок забезпечують йому теоретичну й практичну готовність до здійснення своєї професійної діяльності.

Разом із тим людина не може бути лише професійно компетентною. Їй необхідно розвивати ключові компетенції. На сьогодні існує багато наукових досліджень, пов'язаних із ключовими компетенціями. Існує ряд класифікацій таких компетенцій, а також різних підходів до розуміння цього поняття. Ми не будемо докладно зупинятися на аналізі всіх підходів а зазначимо лише, що сучасні реалії життя вимагають від системи освіти розвивати в молодого покоління такі життєво важливі компетенції:

- такі політичні та соціальні компетенції, як здатність і бажання брати на себе відповідальність, брати участь у прийнятті рішення в групі, вирішенні конфліктів мирними способами, бажання сприяти функціонуванню й зміцненню демократичних інститутів;

- компетенції, які стосуються життя в полікультурному суспільстві. Для запобігання відродженню расизму або ксенофобії й розвитку клімату нетерпимості освіта повинна озброїти молодь полікультурними компетенціями, такими як прийняття відповідальності, повага до інших і вміння жити з людьми інших культур, мов або релігій;

- компетенції, які належать до усної чи письмової комунікації;

- компетенції, пов'язані з виникненням інформаційного суспільства володіння технологіями (технікою), розуміння їх застосування, а також здатності до критичного мислення стосовно інформації, яка поширюється засобами масової інформації й рекламою;

- здатність навчатися упродовж усього життя як база професійного та життєвого самовизначення [3].

Для того, щоб учитель міг забезпечити формування в дитини вищевказаних компетенцій йому треба самому їх мати.

Серед основних компетенцій, якими має володіти особистість, зокрема педагог, є інформаційна. Вона посідає важливе місце в структурі професійної компетенції вчителя, оскільки виклики сучасного інформаційного суспільства потребують від педагогічного працівника вміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології на своїх уроках, а також володіння навичками роботи з інформацією. На сьогодні використання комп'ютерних технологій стає перспективним для вирішення низки завдань, що стоять перед освітньою системою, тому сучасний учитель повинен мати сукупність знань, умінь і досвіду діяльності для виконання своїх професійних функцій у сучасних умовах.

Подаючи перелік ключових компетенцій, А. Хуторський зазначає, що інформаційна компетенція, пов'язана з формуванням уміння самостійно шукати, аналізувати, відбирати необхідну інформацію, трансформувати, зберігати та транслювати її [5].

Л. Морська у структурі інформаційної компетенції пропонує виділити три блоки: базові знання та вміння, які є єдиними для всіх категорій спеціалістів у галузі технічних та програмних засобів обчислювальної техніки, що



утворюють комп'ютерний мінімум для початку роботи на комп'ютері та подальшого успішного засвоєння й практичного використання програмного забезпечення; професійні комп'ютерні знання та вміння, які є специфічними для кожної категорії спеціалістів і відповідають рівню та змісту комп'ютеризації конкретної професійної сфери; системні знання та вміння у галузі інформаційних технологій (ІТ) – комплекс знань у галузі системного використання ІТ у професійній діяльності, методології проектування інформаційних систем [4].

Інформаційна компетенція дає можливість педагогу сформувати вміння самостійно шукати, аналізувати й вибирати необхідну інформацію, організувати, перетворювати, зберігати та передавати її [2]. Така компетенція забезпечує учителю розвиток навичок роботи з інформацією, яка міститься в навчальних предметах, освітній галузі та навколишньому світі. Зважаючи на це, ми вважаємо, що до складу інформаційної компетенції, необхідної сучасному освітянину, мають входити: знання про раціональні методи пошуку й збереження інформації та шляхи її використання; володіння навичками роботи з різними видами комп'ютерної інформації; уміння подати інформацію в Інтернет; володіння навичками організації й проведення уроків та позакласних заходів за допомогою комп'ютерних технологій; умінні організувати самостійну роботу учнів з інформаційними ресурсами; володіння навичками використання комп'ютерних технологій з конкретного предмета, враховуючи його специфіку.

На сьогодні система підвищення кваліфікації як самостійна галузь професійної освіти здатна створити передумови для широкого впровадження в практику навчання сучасних досягнень у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, а також умови для формування інформаційної компетенції педагогів. Для того, щоб педагог мав можливість професійно використовувати комп'ютерні технології варто, по-перше, здійснювати підготовку таких спеціалістів на всіх рівнях педагогічної освіти (довузівська, вузівська, післявузівська); по-друге, забезпечити наявність базової підготовки з інформатики, а також набуття психолого-педагогічних знань, що забезпечить здійснення всіх функцій, пов'язаних з використанням ІКТ засобів; по-третє, мотивувати педагогів до постійної самоосвіти й підвищення кваліфікації у сфері інформаційно-комунікаційних технологій.

В. Акуленко, Л. Босова вважають, що для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу з використанням засобів і методів, а також ІКТ, вчителю необхідні:

– знання про закономірності навчально-виховного процесу в умовах інформатизації освіти, про можливості засобів ІКТ у сфері педагогіки, про нормативно-правові аспекти використання освітніх ресурсів, поданих у цифровій формі; підходи до педагогіко-ергономічної оцінки технічних й програмних засобів інформатизації й комунікації, що використовуються в освітньому процесі; фізіолого-гігієнічних і психолого-педагогічних вимог до роботи учнів із засобами інформатизації й комунікації;

– уміння та навички: подання освітньої інформації з використанням різних стандартних додатків; створення баз даних освітнього призначення з використанням стандартних додатків і спеціальних програм; підготовки най-

простіших графічних ілюстрацій засобами растрової й векторної графіки; використання інструментальних програмних засобів розробки педагогічних додатків, для організації психолого-педагогічної діагностики й тестування, оцінки знань та вмінь учнів з використанням засобів автоматизації; управління навчально-виховним процесом з використанням стандартних додатків і спеціалізованих програм; створення власних Інтернет-ресурсів освітнього призначення за допомогою HTML-редакторів, стандартних додатків і спеціалізованих інструментальних засобів;

– практичний досвід: використання у процесі підготовки до уроку баз і банків даних навчально-методичних розробок й іншого потенціалу розподільчого інформаційного ресурсу локальних і глобальних інформаційних мереж; організації різних видів навчальної діяльності на уроках з обробки, збереження, передавання навчальної інформації; участь у роботі мережеских об'єднань педагогів, Інтернет-конференціях з метою підвищення свого професійного рівня [1].

Отже, все перелічене вище становить інформаційну компетенцію сучасного педагога.

Таким чином, формування базової інформаційної компетенції педагога не варто ототожнювати лише з комп'ютерною грамотністю, головним аспектом розвитку такої компетенції є досвід діяльності, тобто учитель має активно використовувати комп'ютерні технології під час підготовки дидактичних засобів і проектування функціонально орієнтованих компонентів освітньої діяльності.

**Висновки.** Інформаційна компетенція є важливою у здійсненні педагогом своєї професійної діяльності, оскільки допомагає ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології на уроках, що забезпечує ефективність навчального процесу та сприяє підвищенню якості освіти школярів. Формувати таку компетенцію сьогодні можна в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, яка має створити для цього всі умови.

Ця проблема, на жаль, не може бути докладно досліджена в межах однієї статті, тому в подальшому важливо розробляти й інші її аспекти, зокрема, приділяти увагу таким питанням: формування інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів-предметників; розвиток у вчителів інформаційної культури в системі післядипломної освіти педагогічних кадрів; розкриття різних підходів до формування інформаційно-комунікаційної компетенції вчителів у системі підвищення кваліфікації; розробка шляхів формування такої компетенції, а також надання характеристики форм і методів підвищення кваліфікації учителів у сфері інформаційно-комунікаційних технологій.

### **Література**

1. Акуленко В.Л. Методические рекомендации по формированию ИКТ-компетенции учителя физики в системе повышения квалификации / В.Л. Акуленко, Л.Л. Босова. – М. : ИИО РАО, 2006. – 57 с.
2. Иванова Е.В. Информационная компетентность учителя в современной школе / Е.В. Иванова // Развитие научного педагогического знания: проблемы, подходы, результаты : сб. научн. ст. аспирантов / [под ред. А.П. Тряпицной и др.]. – СПб. : НИИХ СПбГУ, 2003 – Вып. 1.
3. Житцева компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.

4. Морська Л.І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов : навч. посіб. / Л.І. Морська. – Тернопіль : Астон, 2008. – 256 с.

5. Хуторский А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

МОСЕЙКО Ю.В.

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕТАЛУРГІВ ЗАСОБАМИ ПРАКТИКО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ**

Серед стратегічних проблем і завдань, що стоять перед нинішнім суспільством і, насамперед, перед вищою професійною освітою, чільне місце посідають розробка й упровадження оптимального, науково обґрунтованого варіанта перетворення особистості студента на фахівця-професіонала високої кваліфікації, формування його теоретичного і практичного мислення, готовності до виконання складних завдань професійної діяльності. У зв'язку з цим особливого значення в підготовці майбутніх інженерів-металургів в умовах кредитно-модульної системи навчання набуває поєднання глибокого засвоєння теоретичних основ професійної діяльності з її практичним опануванням. Таке поєднання теорії і практики в навчанні знайшло своє втілення у компетентнісному підході в освіті (С. Гончаренко, О. Гура, О. Корсаков, О. Пометун, В. Самсонкін, С. Сисоєва, Т. Шаргун та ін.), який займає особливе місце в теорії і методиці професійної освіти.

Проте, незважаючи на наявність теоретико-методичної бази в теорії та методиці професійної освіти щодо професійної компетентності фахівців, проблема формування професійної компетентності майбутніх інженерів-металургів є малодослідженою і вимагає застосування нових підходів до її вирішення. Усе зазначене вище визначає актуальність цієї проблеми, а її недостатня розробленість і потреби практики зумовили вибір теми статті.

*Метою статті* є розробка методики формування професійної компетентності майбутніх інженерів-металургів засобами практико орієнтованого навчання.

Основною проблемою будь-якої професійної освіти є перехід від актуально здійснюваної навчальної діяльності студента до засвоєваної ним діяльності професійної: в рамках одного типу діяльності необхідно “виростити” принципово інший. Через відрив теоретичного навчання від майбутньої виробничої практики, з одного боку, і неможливість перенести саму практику в стіни навчального закладу, з іншого, необхідно встановити проміжну ланку між навчальною і власне професійною діяльністю. У відомих нам психологічних джерелах така діяльність-посередник дістала назву “квазіпрофесійна” – діяльність студента, навчальна за формою і професійна за змістом, є трансформацією змісту і форм навчальної діяльності в адекватні їм, гранично узагальнені зміст і форми професійної діяльності [1].

А.О. Вербицький та Н.А. Бакшаєва виділяють три базові форми діяльності і множину проміжних між ними [2]. Базовими є такі види діяльності, як навчальна, квазіпрофесійна, навчально-професійна. Відповідно до них ми ви-

ділили три модифікації практикоорієнтованої підготовки майбутніх інженерів-металургів. Проміжними слугують будь-які форми – традиційні і нові, такі, що відповідають специфіці цілей і конкретному змісту навчання на відповідному його етапі. Умовна послідовність базових форм діяльності, їх місце в процесі професійної підготовки і зміст подано в таблиці.

Таблиця

**Послідовність і зміст базових форм діяльності**

Провідні форми діяльності в процесі професійної підготовки	Аспекти професійної підготовки	Зміст діяльності
Навчальна	Теоретичне навчання (лекційно-семінарські і лабораторні заняття)	Передача і засвоєння інформації
Квазіпрофесійна	Практико орієнтоване навчання (проектування, ігрові форми, імітаційні форми)	Моделювання цілісних фрагментів інженерної діяльності (наочно-технологічний і соціально-рольовий зміст)
Навчально-професійна	Виробнича практика. Навчально-дослідна робота. Дипломовання	Діяльність, що відповідає нормам власне професійних і соціальних відносин
Професійна		

Із переходом від однієї базової форми діяльності до іншої студенти отримують усе більш розвинену практику застосування навчальної інформації як засобу реалізації перелічених видів діяльності, здобуваючи реальний професійний досвід, можливості природного входження в професію. За допомогою системи адекватних форм, методів, прийомів навчання задається рух діяльності студента від власне навчальної до професійної разом з трансформацією потреб, мотивів, цілей, предметних дій і вчинків, засобів, предмета і результатів освіти.

Найбільше поширення серед активних методів контекстного навчання набули методи конкретних ситуацій, або ситуаційних (ділових) ігор, а також дидактичні ігри. Дидактична гра – складне педагогічне явище, її призначення у професійній підготовці майбутніх інженерів-металургів – імітація або моделювання ситуації з виробничої інженерної діяльності, її всебічне вивчення і встановлення шляхів оптимальної діяльності інженера за конкретних умов діяльності.

Основні вимоги до дидактичної гри такі:

1) постановка навчального завдання (формування, уточнення і систематизація певного кола інженерних знань, розвиток професійного мислення і професійної компетентності майбутнього інженера-металурга, виховання певних якостей особистості);

2) визначення чітко окресленої проблеми з обґрунтуванням загальних цілей і завдань;

3) наявність учасників гри, які повинні проаналізувати ситуацію і прийняти рішення відповідно до призначеної кожному ролі, і викладача (керівника), завдання якого – надання інформації про ситуацію, аналіз запропонованих учасниками гри варіантів розв'язання проблеми і своєчасне корегування їх дій;

4) чіткий розподіл ролей серед студентів і визначення функцій кожного з них; скасування рольових цілей (кожен учасник повинен мати певні обов'язки, які не повинні виконувати інші студенти, інакше важко буде об'єктивно оцінити діяльність кожного учасника);

5) застосування системи об'єктивних стимулів (або мотивів), що спонукають учасників активно працювати на кінцевий результат;

6) створення певного навчального середовища, так званої ігрової ситуації (сценарій гри дається у вигляді опису ситуації й умов, а також фабули дії, що розвивається; фабула містить основну сюжетну лінію і можливість вставних ситуацій (які виникають несподівано), що посилює конфлікт у грі, робить її дискусійною;

7) об'єктивність і однорідність умов, правил і обмежувальних чинників;

8) забезпечення вільного пошуку в грі, яка повинна ґрунтуватися на творчості і самодіяльності студентів, мати колективний характер;

9) доступність гри (мета гри повинна бути досяжною, оформлення – реалістичним і різноманітним; обов'язковий елемент кожної гри – її емоційність; вона повинна викликати задоволення від вдалої і вичерпної відповіді);

10) наявність в іграх елементів змагальності між командами чи окремими учасниками (це підвищує самоконтроль студентів, веде до чіткого дотримання встановлених правил і, головне, до активізації пізнавальної діяльності);

11) наявність невизначеності, а інколи і конфліктності, що повинно надавати грі полемічного характеру;

12) неможливість повної формалізації ситуації;

13) забезпечення динамічності ігрової ситуації і її залежності від рішень учасників гри.

У ході пошуків оптимального варіанта організації дидактичної гри у фаховій підготовці майбутніх інженерів-металургів ми дійшли висновку, що її успіх визначається:

– змістом навчально-пізнавальних завдань, що вирішуються на занятті (рівнем їх проблемності, можливостями наочного подання, технічним забезпеченням, зв'язком з іншими дисциплінами);

– рівнем диференціації ролей студентів на занятті;

– особливостями інструкцій (методичних рекомендацій) для студентів під час підготовки до цього виду роботи.

На заняттях, проведених у вигляді дидактичної гри, студенти вчаться будувати логічні обґрунтування, аналізувати відповіді свої й своїх товаришів, доповнювати й ставити питання з обговорюваної теми й ін. Цілеспрямованість їх діям можуть задати структурно-логічні схеми; буде обговорюватися головна ідея з чітким виділенням основного й допоміжного матеріалу, узагальненнями.

Для того, щоб у ході дидактичної гри розпочалася жвава дискусія в процесі аналізу завдання, необхідно використовувати проблемні завдання. Розширити зону взаємодії на практичному занятті допоможуть експериментальні завдання й експериментальні якісні питання. Згідно з дослідженнями психологів предметні дії допомагають студентам як у пошуку відповідей, так і в постановці нових проблемних питань [1]. Аналіз пошуково-творчого характеру контекстних завдань посилює професійну спрямованість заняття.

Цей підхід до формування професійної спрямованості підтверджує той факт, що рівень спеціальної підготовки інженера повинен бути таким, щоб насамперед забезпечувався розвиток професійно значущих умінь, які практично неможливо сформувати без засвоєння узагальнених знань, навичок і вмінь під час вивчення фундаментальних наук.

Специфіка вищого навчального закладу вимагає такої організації занять, які б забезпечували разом із здобуттям знань спецдисциплін формування вмінь, безпосередньо пов'язаних із професією. У ході констатувального експерименту з'ясувалося, що ці два процеси перебувають у пропорційній залежності. Отже, процес навчання буде найбільш цілеспрямованим, якщо заняття будуть мати на меті формування професійних умінь паралельно із засвоєнням програм фундаментальних дисциплін. Однак ефективність методів, форм і засобів навчання цих умінь, їх поетапність визначається й вихідним станом контекстної спрямованості навчання майбутніх інженерів-металургів.

Аналіз педагогічної й науково-методичної літератури показав, що надати професійну спрямованість думкам і діям студентів можна шляхом використання методів і засобів навчання, що формують професійні вміння. Ефективними в цьому плані можуть бути структурно-логічні схеми, що навчають способом аналізу матеріалу й умінням конструювати питання з досліджуваної теми.

З огляду на досить низький рівень професійної спрямованості студентів необхідно залучити їх до активної діяльності, розширюючи й поглиблюючи зони спілкування в процесі навчання [3].

Таким чином, виходячи зі стану й особливостей професійної спрямованості студентів і специфіки майбутньої діяльності, що вимагає високого рівня знань і вмінь, необхідні такі варіанти організації занять, які б утворювали у своїй сукупності взаємозалежний комплекс методів і засобів, що залучають особистість студента до оволодіння своєю професією.

До ігрових імітаційних форм і методів професійної підготовки майбутнього інженера-металурга ми зараховуємо стажування з виконанням посадової ролі, імітаційний тренінг, розігрування ролей, ігрове проектування, дидактичну гру [4]. Саме ці ігрові імітаційні форми і методи професійної підготовки становили у нашому дослідженні базу квазіпрофесійної підготовки майбутнього інженера-металурга. Розглянемо їх детальніше.

Стажування з виконанням посадової ролі – форма й метод активного навчання контекстного типу, при якому як “модель” постає сама дійсність, а імітація стосується в основному виконання ролі (посади). Головна умова стажування – виконання під контролем її організатора певних дій у реальних виробничих умовах. За способом організації діяльності студента стажування з виконанням посадової ролі належить до індивідуальних методів навчання. Воно забезпечує найбільш повне наближення процесу навчання до виробництва.

Імітаційний тренінг передбачає відпрацьовування певних спеціалізованих навичок і вмінь з роботи з різними технічними засобами й пристроями. У цьому випадку імітується ситуація, обстановка професійної діяльності, а як модель постає сам технічний засіб (тренажери, робота із приладами й ін.). Професійний контекст тут відтворюється як за допомогою предмета діяльності (реального технічного засобу), так і шляхом імітації умов його застосування.

Розігрування ролей (інсценівки) являє собою ігровий спосіб аналізу конкретних ситуацій, в основі яких лежать проблеми відносин у колективі, вдосконалення стилю й методів керівництва. Цей метод активного навчання контекстного типу спрямований на розвиток поведінкових умінь як професійного, так і соціального характеру й передбачає застосування певних елементів театралізації, оскільки подання ситуації, її аналіз і прийняття рішень здійснюються в особах. Як матеріал для розігрування ролей беруть, як правило, типові професійні ситуації, навички або вміння, тобто відбувається відпрацьовування дій гравців у заданих предметно-соціальних умовах.

Розігрування ролей – більш простий, ніж дидактична гра, метод навчання за характером ситуації, що імітується, кількістю діючих осіб, однозначністю прийнятих рішень, контролем за ситуацією й поведінкою дійових осіб з боку викладача.

Ігрове проектування є практичним заняттям, суть якого полягає в розробці інженерного, конструкторського, технологічного й іншого видів проектів в ігрових умовах, що максимально відтворюють реальність. Цей метод характеризується високим рівнем поєднання індивідуальної й спільної роботи студентів. Створення спільного для групи проекту вимагає, з одного боку, знання кожним технології процесу проектування, а з іншого – умінь вступати в спілкування й підтримувати міжособистісні відносини з метою вирішення професійних питань.

Ігрове проектування може перейти в реальне проектування, якщо його результатом буде розв'язання конкретної практичної проблеми, а сам процес буде перенесений в умови діючого металургійного підприємства.

Ми дотримуємося визначення дидактичної гри, відповідно до якого вона є формою відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем відносин, характерних для певного виду практики. Гра акумулює в собі елементи різних форм і методів навчання (конкретну ситуацію, розігрування ролей, дискусію тощо). На відміну від ігрового проектування, імітаційного тренінгу, розігрування ролей, гра має більш гнучку структуру, не обмежує вибір об'єктів імітації, передбачає введення ситуацій, які виникають спонтанно.

Навчальна дидактична гра з позиції ігрової діяльності – це пізнання й реальне освоєння майбутніми інженерами-металургами соціальної й предметної діяльності в процесі вирішення ігрової проблеми шляхом ігрової імітації, відтворення в ролях основних видів поведінки, але за певними, закладеними в умовах гри правилами і на моделі професійної діяльності в умовних ситуаціях.

Розглянута з позицій навчальної діяльності навчальна гра являє собою специфічний спосіб керування навчально-пізнавальною діяльністю студента.

Сутність дидактичної гри як засобу навчання полягає в її здатності слугувати цілям навчання й виховання, а також тим, що вона переводить зазначені цілі в реальні результати. Здатність ця закладена в ігровому моделюванні в умовних ситуаціях основних видів діяльності особистості, спрямованих на відтворення й засвоєння соціального й професійного досвіду, у результаті чого відбувається нагромадження, актуалізація й трансформація знань в уміння й навички, нагромадження досвіду особистості і її розвиток.

Гра як метод навчання є нормативною моделлю процесів діяльності. Зокрема, такою моделлю є роль, яка містить у собі набір правил, що визначають як

зміст, так і спрямованість, характер дій тих, хто бере участь у грі. Ігровий метод – це насамперед виконання ролі за певними, закладеними у ній правилам, а самі ігри, використовувані в навчанні й вихованні, являють собою рольові ігри.

Особливе регулятивне значення в цьому виді навчання належить ігровій проблемі: саме вона становить ядро ігрової ролі й визначає виховну й навчальну цінності тієї або іншої конкретної гри. У грі саме проблема виступає джерелом розвитку, “надає руху” ролі, вона ж створює проблемні ситуації гри.

Розглянемо кілька видів ігор.

Організаційно-діяльнісні ігри передбачають організацію колективної розумової діяльності на основі розгортання змісту навчання у вигляді системи проблемних ситуацій і взаємодії всіх суб’єктів навчання в процесі їх аналізу. Завдання керівника організаційно-діяльнісної гри – зробити групу одиницею навчального процесу, але за умови збереження особистої позиції кожного.

Рольові ігри характеризуються наявністю завдання або проблеми й розподілом ролей між учасниками розв’язання.

Ділові ігри являють собою імітаційне моделювання реальних механізмів і процесів. Це форма відтворення предметного й соціального змісту, якої-небудь реальної діяльності (професійної, соціальної, політичної, технічної тощо). Необхідні знання засвоюються учасниками гри в реальному для них процесі інформаційного забезпечення ігрових дій, у формуванні цілісного образу тієї або іншої реальної ситуації.

Пізнавально-дидактичні ігри, у яких створюються ситуації, що характеризуються включенням досліджуваного в незвичайний ігровий контекст. Слід розрізняти дидактичні ігри, побудовані на зовнішній цікавості, і гри, що вимагають дій, які входять до складу діяльності, що підлягає засвоєнню.

Пізнавальні ігри можуть містити елементи рольових ігор, які становлять більшу складність для студентів. Після здобуття досвіду розігрування ролей вони підготовлені до ділових ігор. Таким чином, щоб учасники ігор діяли компетентно, бажано з певної теми організувати систему імітаційних методів, вивчаючи матеріал шляхом аналізу і вирішення ситуацій, застосування пізнавальних, рольових і ділових ігор.

Навчальна дидактична гра – варіативна форма організації цілеспрямованої взаємодії всіх її учасників при педагогічному керівництві з боку викладача. У цій формі наявні елементи імітаційного моделювання й рольової поведінки учасників гри в процесі вирішення ними типових професійних і навчальних завдань досить високого рівня проблемності.

Гра розкриває особистісний потенціал студента: кожний учасник може продіагностувати свої власні можливості окремо й у спільній діяльності з іншими учасниками. Студенти стають творцями не тільки професійних ситуацій, а й власної особистості. Вони вирішують завдання самоврядування, шукають шляхи й засоби оптимізації професійного спілкування, виявляють свої недоліки й вживають заходів щодо їх усунення. У цьому їм допомагає викладач.

Трансформація особистісних якостей студентів відбувається на всіх етапах підготовки й проведення гри. Перед студентами ставиться мета вжитися в образ фахівця, роль якого вони будуть виконувати. При підготовці гри викладач, як правило, рекомендує їм спробувати мислити за свого персонажа, про-



думати підготовчий етап так, як продумав би його фахівець. Водночас студент учитися долати труднощі вербального (словесного) і невербального (мови жестів) спілкування.

У підготовці дидактичної гри можна виділити такі операції:

1. Вибір теми й діагностика вихідної ситуації.
2. Формулювання цілей і завдань.
3. Визначення структури.
4. Діагностика ігрових якостей учасників дидактичної гри.
5. Діагностика об'єктивних обставин.

У цьому випадку розглядається питання про те, де, як, коли, за яких умов і з якими предметами буде проходити гра, тобто оцінюються її зовнішні атрибути.

При підготовці до ігрової діяльності ми дотримувалися таких методичних вимог:

- гра є логічним продовженням і завершенням конкретного модуля (розділу) навчальної дисципліни, практичним доповненням до теми (розділу) або ж завершенням вивчення дисципліни загалом;
- максимальна наближеність до реальних виробничих умов;
- створення атмосфери пошуку й невимушеності;
- ретельна підготовка навчально-методичної документації;
- чітко сформульовані завдання, умови й правила гри;
- визначення варіантів розв'язання зазначеної проблеми;
- наявність необхідного устаткування.

Важливими параметрами структури навчальної гри є її конструктивні властивості, що відображають функціональну єдність цілей, структури й змісту гри. У цьому випадку ці параметри виводяться з характеристики гри як розвинутої форми ігрової діяльності й включають: освоєння професії, виконання ролі, керування й самоврядування, раціональну організацію праці, прийняття нестандартних рішень, колективну творчість, створення працездатного колективу, емоційність, усвідомлення недостатності наявних професійних знань, набуття практичних знань і навичок, лідерство, спілкування, виконання ролей, цінність результатів гри.

**Висновки.** Отже, дидактична гра може й повинна містити в собі те нове і прогресивне, що з'являється в навчальній роботі й практиці. Нові тактичні прийоми й операції апробуються в іграх у різних варіантах і поєднаннях задовго до того, як стануть застосовуватися в професійній діяльності.

Продовження дослідження ми вбачаємо у конкретному наповненні всіх виділених модифікацій ігрових форм підготовки майбутніх інженерів-металургів і розробці спеціального навчального посібника.

### Література

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.
2. Вербицкий А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 12–22.
3. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І.А. Зязюна. – К. : ВППОЛ, 2000. – С. 11–57.
4. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения / Д.Н. Кавтарадзе. – М. : МПСИ : Флинта, 1998. – 192 с.

## ПОНЯТТЯ “ПРОФІДЕНТИЧНІСТЬ” ЯК СКЛАДОВА СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ

Сьогодні у зв'язку із приєднанням України до Болонської конвенції особливо гостро постає питання модернізації вищої освіти, вирішення якого має задовольнити соціальну потребу в якісній освіті. На сучасному етапі національного духовного відродження України суспільству потрібен новий тип педагога-професіонала, який має якісну фахову та психолого-педагогічну підготовку, здатний формувати творчу особистість [2]. На початковому етапі підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах звертається увага на особистісні якості майбутнього фахівця, які сприяють формуванню майстерності майбутнього педагога та його ставлення до педагогічної діяльності. У процесі теоретичного навчання студенти здобувають однакову кількість наукових знань і професійної інформації. У процесі вибору якостей педагога відбувається становлення рівня професійної діяльності. Ситуації вибору свідчать про наявність у цих процесах явищ ідентифікації [1].

Актуальність обраної теми зумовлена необхідністю систематичного вивчення умов становлення й розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів у зв'язку з реформацією системи освіти та новими вимогами до навчання й виховання взагалі, а також тим, що випадковий вибір професії призводить до небажаних наслідків, таких як: низька продуктивність праці; помилки та брак у роботі; незадоволення й пригнічення стану людини (психічні розлади); економічні втрати на переучування та перекваліфікацію тощо.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати педагогічні умови становлення професійної ідентичності майбутніх учителів.

Ідентичність – один з базових термінів сучасної гуманітаристики. В антропологічному контексті ідентичність є сутнісною характеристикою природи людини, процесу становлення особистості (М. Бахтін, А. Лосєв, М. Мамардашвілі, Л. Фейєрбах та ін.).

У Словнику російської мови поняття “ідентичність” визначається як “...тотожний, цілком схожий” [5].

За Словником практичного психолога, “ідентифікація – поняття, введене З. Фрейдом, яке набуло поширення за межами психоаналізу, зокрема в соціальній психології. Ідентифікація розглядається як важливий механізм соціалізації, що виявляється в прийнятті індивідом соціальної ролі при входженні в групу, в усвідомленні ним групової належності, формуванні соціальних установок тощо. Сучасне розуміння ідентифікації охоплює декілька сфер психічної реальності, що перетинаються:

а) переважає розуміння – як процес і результат самоототожнення з іншими, групою, образом чи символом...;

б) пізнання чого-небудь або кого-небудь – процес зіставлення одного об'єкта з іншими на підставі якоїсь ознаки...;

в) уявлення, бачення суб'єктом першої особи як продовження себе самого...;

г) розуміння й інтерпретація іншої особи шляхом ототожнення себе з нею – тут ідентифікація є емоційно-когнітивний процес неусвідомленого ототожнення суб'єктом себе з іншим – суб'єктом, групою, зразком...” [6].

У філософському словнику термін “ідентичність” трактується як “(від лат. *identitas* – тотожність) – однаковість, тотожність, рівнозначність, подібність предметів, явищ або понять” [7].

Проблему професійної ідентифікації розроблено недостатньо чітко. Аналіз професійної ідентифікації здійснено у праці І.В. Остапенко, де вона розглядається як системне утворення, що закономірно формується у процесі соціалізації індивіда. Особистісна позиція індивіда визначається ядром структурної організації професійної ідентифікації [3]. Автор пропонує розглядати професійну ідентифікацію на трьох рівнях регуляції особистісної активності:

- загальної спрямованості інтересів та ціннісних орієнтацій;
- узагальнених цільових установок;
- ситуативних конкретно-дієвих установок.

Внутрішнім спонуканням майбутнього педагога у професійному розвитку є прагнення до інтеграції у соціальному контексті на основі ідентифікації з соціальними і професійно-специфічними групами. Індивідуальний професійний розвиток, незважаючи на відмінності у конкретних видах праці, має спільну мету – майбутнього педагога, здатного самотійно, якісно та своєчасно здійснювати професійні функції з оптимальними психологічними витратами. У процесі втілення ця мета має два напрями: перший – створення майбутніми педагогами внутрішніх засобів професійної діяльності, започаткування основ внутрішньої професійної ідентичності (процес формування спеціальних знань, умінь, навичок, в ході чого відбувається поетапна структурна зміна особистості); другий – формування зовнішніх засобів професійної ідентичності, що включає процес накопичення фіксованих знань та соціальних регуляторів у даній професійній сфері, розвиток матеріальних засобів праці у відповідній предметній галузі [8].

Стабілізувальна функція професійної ідентичності полягає в забезпеченні необхідного ступеня стійкої професійно-ментальної позиції. Основними її параметрами є такі показники: константність (здатність протистояти змінам), адаптивність (здатність до зламу неадекватних професійних стереотипів), дистантність (уявлення про місце професії в семантичному, інформаційному, міжкультурному та професійному просторі). Ці показники дуже значущі для педагогічної діяльності майбутнього педагога.

Перетворювальна функція професійної ідентифікації залежить від низки чинників: діапазону змін професійно важливих якостей та ступеня ідентифікації себе з професією – можливості адаптації є вищими у людей з широкою ідентифікацією; дистанціювання образу своєї професії з іншими – професійна самоізоляція ускладнює адаптацію у змінених умовах або під час переходу до іншого професійного простору; системності чи невпорядкованості структури ідентичності.

Дія всіх перелічених факторів значною мірою залежить від типу спонукально-діяльнісної активності (символічної, концептуальної, образної, прагматичної). Будь-яка цілеспрямована акція, зокрема і перетворювальна діяльність, здійснюється у специфічному для даної особистості “інформаційному

полі” та набуває рис, притаманних саме даному типу. Це є підтвердженням того, що життєва стратегія особистості завжди має індивідуальний характер.

Процес вивчення особливостей професійної ідентичності студентів-майбутніх педагогів передбачає докладний розгляд її компонентів, тобто аналіз загального рівня розвитку кожного компонента в період навчання студента в педагогічному вищому навчальному закладі, аналіз особливостей розвитку компонентів на окремих курсах навчання, аналіз загального рівня розвитку професійної ідентичності студентів. Це дасть змогу схарактеризувати специфічні особливості професійної ідентичності студентів-майбутніх педагогів.

Що ж стосується безпосередньої структурної моделі ідентичності, на думку В. Зливкова, до якої як один з її компонентів входить і самоідентифікація, то треба зауважити, що, згідно з підходом Е. Еріксона, до структури ідентичності, поряд з ідентифікацією, входять такі складові:

а) природно обумовлені задатки (час реакції на подразник, тип темпераменту тощо);

б) базові потреби, що визначають рівень і форму забезпечення життєдіяльності людського організму;

в) ефективно діючі “психологічні захисти”, які убезпечують майбутнього фахівця від усвідомлення емоційно дискомфортних оцінок власного існування та взаємодії з соціумом і тим самим дозволяють їй зберегти самоповагу;

д) постійні професійні ролі, які педагог має прийняти під тиском суспільства;

ж) значущі ідентифікації, які й визначають, з чим саме, з якими зразками спілкування і поведінки педагог вважає за потрібне солідаризуватися [4].

**Висновки.** Отже, аналіз праць вітчизняних дослідників, присвячених вивченню проблеми професійної ідентичності, показав, що в її структурі можна виділити три компоненти:

1. Ставлення майбутнього вчителя до себе як до професійного працівника, прийняття себе як реального або майбутнього професіонала. Цей структурний компонент виражається в тому, як людина оцінює свої професійні можливості, здатності, свій професійний потенціал, – це професійна самооцінка.

2. Ставлення майбутнього вчителя до обраної професії. Показником ставлення до професії (її змісту, мотиваційним, когнітивним, ціннісним особливостям і тощо) є професійна задоволеність, що полягає в знаходженні можливостей задовольняти свої потреби за допомогою обраної професії.

3. Ставлення майбутнього вчителя до цінностей, норм, ідеалів того професійного співтовариства, у межах якого він буде здійснювати свою професійну діяльність. Механізмом реалізації цього структурного компонента професійної ідентичності в реальній професійній освітній діяльності майбутнього вчителя виступає процес співвідношення власних інтересів, цінностей, ідеалів, норм із інтересами, цінностями, ідеалами, нормами того професійного співтовариства, у якому майбутній педагог здійснює або планує здійснювати власну професійну діяльність.

Загалом, погляд на ідентичність як на динамічну структуру, що містить у собі потреби, здібності, переконання та власний досвід майбутнього вчителя, є найпоширенішим серед дослідників (Дж. Марсія). Особистісна та рольова ідентичність – два полюси розвитку особистості майбутнього фахівця.

## Література

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентификации в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н.В. Антонова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 131–143.
2. Бахтин М.М. Эстетическое наследие и современность / М.М. Бахтин. – 1992. – Ч. 1. – С. 126.
3. Дубасенюк О.А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя / О.А. Дубасенюк. – Житомир, 1995.
4. Зливков В.Л. До проблеми дослідження ідентичності педагога / В.Л. Зливков // Соціальна психологія. – 2007. – № 2. – С. 127–139.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; [под ред. члена-корреспондента АН СССР Н.Ю. Шведовой]. – 19 изд., испр. – М.: Русский язык, 1987.
6. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест; М.: АСТ, 2003. – 800 с.
7. Філософський словник / за ред. член.-кор-та АН СССР, акад. АН СССР В.І. Шинкарука. – 2 вид. – К.: Гол. Ред. Укр. рад. енциклопедії, 1986.
8. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, анализ, эксперимент / Л.Б. Шнейдер. – М., 2002.

НЕКРАСОВА С.М.

## АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО МОДЕРНІЗАЦІЇ ЦІЛЕВИЗНАЧЕННЯ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства, способом відтворення й збагачення інтелектуального, духовного та економічного потенціалу суспільства, а також стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення їх інтересів, зміцнення авторитету та конкурентоспроможності держави на міжнародній арені.

Водночас стан справ у галузі освіти, темпи та глибина перетворень не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства й держави. Глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють розвиток людини як головної мети, ключового показника й основного важеля сучасного прогресу. Саме ця стратегія потребує від держави, суспільства забезпечення пріоритетності розвитку освіти та науки, першочерговості розв'язання нагальних проблем.

Традиція пов'язувати освіту із призначенням людини дає евристичний поштовх у виявленні того, яким чином освіта включається в особистісні смисли людини, який її вплив на світоглядні основи особистості, на її ціннісно-смыслову сферу. Людина може міркувати й вирішувати, у неї є своє призначення, що є її здійсненням, людина може за допомогою своїх інтелектуальних і вольових дій досягти своїх цілей або втратити їх. Те, у чому полягає мета, визначає сама людина.

У цілому ряді праць вітчизняних та зарубіжних науковців зосереджено увагу на характеристиці філософських, психологічних, педагогічних основ сучасних світових освітніх реформ, особливостей розробки та здійснення на-

ціональної й наднаціональної освітньої політики (Н. Абашкіна, В. Андрущенко, А. Валицька, В. Жуковський, І. Зязюн, Т. Кошманова, М. Красовицький, В. Кремень, М. Култаєва, Н. Лавриченко, А. Ліферов, В. Лутай, З. Малькова, В. Мітіна, І. Руснак, К. Салімова та ін.). Дослідженням виховного ідеалу присвячено праці Б. Года, Г. Ващенко, М. Кухти; розробці категорії “мети освіти” – праці Е. Красновського, І. Курдюмової, О. Скрипченка.

У царині педагогічної антропології та гуманістичної методології привертають увагу розвідки цієї проблеми, запропоновані німецькими вченими-антропологами (О. Больнов, Й. Дерболав, К. Дікопп, Г. Здарзіл, М. Лангевельд, М. Лідтке, В. Лох, Г. Роот, Е. Фінк, А. Флітнер та ін.). Саме педагогічна антропологія як наука про людину внесла в цю дослідницьку царину особистісний сенс цілепокладання (І. Аносов, Б. Бім-Бад, Л. Задорожна, В. Куліков, В. Максакова, О. Огурцов, В. Платонов, В. Слободчиков, Г. Соловійов, Т. Троїцька, Т. Яркіна та ін.).

Науковий “світ” констатує той факт, що сучасна освіта й виховання значною мірою спрямовані на вирішення соціальних завдань суспільства, тоді як успіх освітнього процесу залежить від реалізації особистісних програм *Homo educandus*.

**Мета статті** – розкрити антропологічний зміст цілепокладання в освіті.

Ретроспективний аналіз сучасного змісту освіти засвідчує необхідність переходу до таких підходів, які б уможливили стратегію розвитку й саморозвитку *Homo educandus*. Отже, на нашу думку, це може бути антропологічний підхід, який використовує компоненти й функції антропології для вирішення завдань педагогічної теорії та практики на всіх їх етапах, в усіх частинах системи. Відомо, що антропологія є інтегральною дисципліною, яка вивчає те, як на всіх етапах життя людина будує власну життєдіяльність у взаємодії з природою, соціумом, культурою; які чинники визначають якість життя; які умови необхідні для реалізації ціннісних настанов особистості; які труднощі при цьому слід подолати. Антропологічний підхід до вирішення освітніх завдань зумовлений тим, що людина є вищою цінністю та мірою ефективності суспільного життя й життєдіяльності особистості.

Перед тим, як перейти до розкриття основного змісту поняття “мета” освіти, з’ясуємо її філософське значення. Філософський словник тлумачить мету як передбачення у свідомості результату, на досягнення якого спрямовані дії [7, с. 406].

Дійсно, у загальному значенні цілі освіти – загальнокультурний, особистісний і пізнавальний розвиток учнів, які забезпечують таку ключову компетенцію освіти, як “навчити вчитися”. Цілі освіти традиційно визначають як формування в того, кого навчають, знань, навичок і вмінь, прилучення людини до культури, підготовка її до праці. У контексті гуманістичної парадигми, що спирається на розвивальний підхід, в цілях освіти пріоритетне місце займає розкриття індивідуального творчого потенціалу особистості.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти, головна мета державної політики щодо розвитку освіти – створення умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України; виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й

примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти [5].

Усім громадянам України зрозуміло, що її доля залежить від долі освіти – сфери суспільної практики, найменш захищеної від впливу бездуховності соціальних і економічних катаклізмів, кризи культури. Якщо освіта є історико-культурним феноменом, процесом і умовою розвитку духовних основ народу й кожного індивіда, то людина не може не розвиватися у смисловому полі певних знаків, значень, моральних норм, цінностей, ідеалів, притаманних конкретному народу, а метою освіти постає виховання людини як суб'єкта культурно-історичного процесу, який відображає в собі історичний розум, культуру людства й відчуває свою відповідальність перед сучасним і перед майбутнім.

Ми погоджуємося з думкою І. Зязюна, який стверджує, що зміст і мета освіти – людина в постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин із собою й іншими людьми, зі світом. Таким чином освіта на державному рівні створює умови розвитку – саморозвитку, виховання – самовиховання, навчання – самонавчання всіх і кожного. Отже, система освіти створюється для людини, функціонує й розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя [6, с. 14].

Ідеал визначається, насамперед, як найвища мета, до якої прагнуть люди і яка керує їхньою діяльністю [2, с. 393], а також "...як духовне вираження певної норми, образу, що відрізняється від повсякденної дійсності й володіє спонукальною силою до дії, той образ досконалості, що вабить, орієнтир, на який рівняються люди у своїй діяльності". У цілому ідеал являє собою якість духовне утворення, що відображає ціннісні орієнтації й пріоритети суспільства або окремого суб'єкта соціального життя. Це духовне утворення містить у собі певний план розвитку й удосконалення людини, розкриття її зовнішніх і внутрішніх можливостей. У системі життєвих установок і орієнтирів людини ідеали займають місце на вершині піраміди складових людського світогляду, є основою мотивації людської діяльності.

Педагогічний ідеал задається педагогічною парадигмою і є своєрідним орієнтиром при реалізації освітнього процесу. На цій основі педагогіка висуває певні соціально значущі й необхідні вимоги до особистості з урахуванням потреб і можливостей соціуму. Ідеал є основою для формування цілей і завдань освіти. Ідеал і мета – безумовно, дуже близькі поняття. Ідеал часто розуміють як зразок педагогічної мети, оскільки ідея містить у собі мету, насамперед, як ідеальне подання об'єкта.

Мета освіти є сполучною ланкою між ідеалами й реальним життям людини. У процесі взаємодії мети й ідеалу освіти пріоритет слід віддати останньому, оскільки педагогічні цілі формулюються на основі ідеалів, що панують у суспільстві, або бажаних. Освітні цілі виражають потреби конкретного суспільства, ідеал же відображає безперервний процес удосконалення людини. Чим менше виявляється відстань між метою й ідеалом, тим більш позитивну спрямованість має освітній процес. Але досягти повного збігу освітньої мети з ідеалом неможливо, оскільки "...і знову народжується в душі ідеальний образ, але вищий, і знову, втілений, він (ідеал) виявляється обманом, і так без кінця" [3, с. 18].

Крім взаємодії ідеалу з метою освіти, він виконує ще й виховно-стимулювальну функцію, тобто сам же є й мотивом для досягнення мети. У процесі людської життєдіяльності, спрямованої на максимальне наближення ідеалу до дійсності, формуються людські якості, які слугують ідеалом для виховання наступних поколінь.

З вищесказаного випливає висновок, що ідеал, реалізуючись у педагогічному процесі за посередництвом освітньої мети, являє собою одне з основних явищ педагогічної дійсності. Якщо ми приведемо одну з основних характеристик освітнього ідеалу, то виглядати вона буде так: особистість, що безупинно довічно вдосконалює себе, здатна до нескінченного творчого відновлення не тільки самої себе, а і її зовнішнього соціального середовища.

Антропологічний зміст головних стратегій і тактик цілепокладання міститься в розумінні людини як цілісної біосоціодуховної особистості. Загальновизнано, що освіта за всіх часів була й залишається розмірною процесу історичного розвитку людського співтовариства. Тому при визначенні її цілей і змісту дуже важливо враховувати її високе функціонально-історичне навантаження. Мова йде про реалізацію в освітній сфері щонайменше двох його основних функцій: 1) забезпечення фізичного виживання – адаптації людини до навколишнього світу; 2) задоволення всіляких соціальних, культурних, моральних та інших потреб особистості й суспільства. Більше того, саме ці функції повинні великою мірою визначати процес еволюції людини й бути присутнім у її життєвому й професійному становленні.

У системі освіти ХХІ ст. виявляються і впливають на реалізацію ідеї розвитку цілісної людської особистості певні тенденції:

- гуманізація, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності;

- гуманітаризація освіти, що покликана формувати духовність, культуру особистості, планетарне мислення, цілісну картину світу;

- національна спрямованість освіти, що полягає в невіддільності освіти від національної основи, в органічному поєднанні освіти з історією та народними традиціями, збереженні й збагаченні національних цінностей українського та інших народів і націй;

- відкритість системи освіти. Визначення цілей освіти не обмежується державним замовленням, а розширюється потребами в освіті, які привносять учні, їх батьки, учителі; програми задають базовий, тобто необхідний, орієнтир-мінімум, загальне ядро знань, яке відкрите для доповнень, що залежать від культурних, регіональних, етнічних й інших умов освіти;

- перенесення акценту з навчальної діяльності педагога на навчально-пізнавальну, трудову, художню та іншу діяльність учня;

- перехід від переважно інформативних форм до активних методів і форм навчання з використанням елементів проблемності, наукового пошуку, резервів самостійної роботи тих, хто навчається. Іншими словами, перехід від відтворення до розуміння, осмислення, здійснення “індустріалізації навчання”, тобто його комп’ютеризація й технологізація, які уможливають інтелектуальну діяльність людини;



– створення умов для самоствердження, самореалізації та самовизначення особистості, що є результатом її самоорганізації. Самоорганізація відбувається за педагогічної підтримки, яка спирається здебільшого на внутрішні джерела розвитку учня;

– перетворення позиції педагога й позиції учня в особистісно рівноправні, в позиції людей-співробітників. Таке перетворення пов'язане зі зміною ролей і функцій учасників педагогічного процесу. Педагог не виховує, не вчить, а активізує, стимулює намагання, формує мотиви учня до саморозвитку, вивчає його активність, створює умови для саморуку;

– творча спрямованість освітнього процесу. Вона передбачає безпосередню мотивацію навчальної та інших видів діяльності, організацію саморуку до кінцевого результату. Це дає можливість учневі пережити радість від усвідомлення власного зростання, від досягнення власних цілей; створює умови для самореалізації особистості, виявлення й розвитку її творчих можливостей;

– перехід від суворо регламентованих контрольованих способів організації педагогічного процесу до розвивальних, активізувальних, що передбачає стимулювання, організацію творчої, самостійної діяльності учнів;

– оцінка результату діяльності системи освіти з виходу (outcome education), який визначається певними вимогами, або стандартами, уніфікованими незалежно від форми навчання;

– безперервність освіти, що відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої підготовки, досягнення цілісності й наступності в навчанні та вихованні; перетворення здобуття освіти на процес, що триває упродовж усього життя людини;

– нероздільність навчання й виховання, що полягає в їх органічному поєднанні, підпорядкуванні змісту навчання та виховання формуванню цілісної й гармонійно розвиненої особистості.

Перед освітою стоїть мета озброїти людину знаннями й уміннями користуватися матеріальними та духовними продуктами, засобами інформації, масової комунікації й пересування, грамотно орієнтуватися у величезному світі навколишніх речей. Кожен з нас має статус “аматора” стосовно більшості видів професійної діяльності, але всі ми змушені бути професіоналами у сфері споживання, що забезпечує наше повноцінне існування в сучасному цивілізованому світі. Таким чином, потреби цієї професійної сфери людини повинні визначати цілі й зміст освіти. Шляхів їхньої реалізації може бути виділено багато. На нашу думку, найбільш важливими є вісім змістових напрямів розвитку освіти, запропонованих М. Карпенко.

Перше, що ми повинні дати в загальній освіті, це адекватну реальності природничо-наукову картину світу. Але при цьому варто переконати молоде покоління в тому, що одним з основних компонентів цієї природничо-наукової картини світобудови є людське співтовариство – соціальна реальність, підпорядкована не тільки природним, а й соціальним законам розвитку. Вирішення цього завдання може бути покладено на комплекс природничих і гуманітарних наук.

Друга вимога, як логічне продовження першого завдання, полягає в доведенні до тих, хто навчається, правил, їхньої поведінки в соціумі. “Створює

людину природа, але розвиває й утворює її суспільство”, – підкреслював В.Г. Белінський. Тому вже зі шкільної лави людина повинна знати встановлені суспільством соціальні норми й традиції соціуму, до якого вона належить. Це особливо актуально зараз, коли у свідомості багатьох націй і народів усунуваються старі ідеологічні стереотипи й починають затверджуватися загальнолюдські цінності.

Третій напрям, пов’язаний з фізичним началом у людині як частині природи. Тут актуальними виступають проблеми її безпеки й виживання.

Четвертий напрям освіти пов’язаний з тенденцією значного погіршення здоров’я молодого покоління. Організм, який росте, повинен одержати оздоровчий вплив у школі, а не в умовах професійної діяльності, коли на це, як правило, немає часу або вже пізно. На жаль, сучасний комплекс заходів щодо фізичної підготовки в рамках загальної освіти нагадує данину спортивно-масовій традиції радянського періоду в далеко не кращому виконанні, а не цілеспрямовану систему оздоровлення юнаків і дівчат.

П’ятий напрям освіти доцільно пов’язати з розвитком природних здатностей молодого покоління.

Шостий напрям розвитку освіти зумовлений необхідністю прилучення юнаків і дівчат до досягнень культури, формування в них навичок орієнтації в її різноманітних проявах.

Сьомий напрям – обов’язкове оволодіння не тільки рідною, а й іноземними мовами. Незнання їх призводить до нашої ізоляції від світового освітнього простору й обмеження міжкультурного спілкування.

Нарешті, результатом восьмого напрямку в освіті повинна стати людина як професійно грамотний споживач матеріальних і духовних продуктів суспільства. Наш соціальний альтруїзм не повинен виходити за рамки розумного. Ми мусимо визнати, що людина повинна бути не тільки розумною, але й людиною-споживачем: знання людства “розумно й без шкідливої помилки застосовувати з безсумнівною для себе користю” (Я. Коменський).

Нарешті, проблема цілей і змісту освіти повинна зайняти статус, що відповідає її ролі в суспільстві. Це означає, що вирішення питань освіти повинно мати пріоритетне значення серед найважливіших соціально-політичних завдань і обговорюватися на будь-яких (а не тільки експертних) рівнях (Верховна Рада або “педагогічний парламент”, всенародний або регіональний референдум). Тому що майбутнє будь-якої країни залежить від майбутнього її школи. Кращого індикатора прогресу суспільства історія не знає [4].

Це є принциповим, оскільки сучасна освіта й людина, яка навчається, все більше набувають гуманістичних цінностей, які не можна не посилити антропологізмом, тому що, по-перше, він відкриває найбільш повноцінний комплекс характеристик людського буття; по-друге, максимально наближається до гуманістичного принципу організації навчання та виховання відповідно до законів становлення й розвитку особистості; по-третє, дає змогу систематизувати ті “людинопізнавальні” компоненти, які є в різних гуманітарних і природничих дисциплінах, але концептуально й методологічно не поєднані в одне ціле з його підсистемними блоками; по-четверте, визнає домінантами гуманізму унікальність людини, розуміння її свободи й відповідальність, відкрити

взаємодію з іншими людьми, доповнює характеристику сутності особистості її цілісністю, субстанційністю, універсалізмом та амбівалентністю і сприяє розвитку людини як повнофункціональної особистості, яка набуває сенсожиттєвих ознак у культурному й природному існуванні [1, с. 22].

**Висновки.** Підбиваючи підсумки, можна сказати, що одним із найбільш адекватних підходів до вирішення освітніх завдань щодо цілевизначення є антропологічний підхід, оскільки саме він передбачає у формуванні цілей освіти орієнтацію на особистісні програми людини та її життєві сенси.

До того ж, антропологія у своєму призначенні орієнтує людину на розвиток та саморозвиток, освіта є чи не єдиною сферою, у якій цілеспрямовано здійснюється надбання людиною знань, вмінь, норм і цінностей життя.

Звичайно, розкрито далеко не всі аспекти антропологічного підходу щодо цілей освіти, подальші дослідження планується спрямувати на вивчення інших досягнень вчених як у зазначеному дискурсі, так і в поширенні власних розробок щодо практичного впровадження теоретичних досягнень у практику цілепокладання в освіті.

#### **Література**

1. Аносов І.П. Педагогічна антропологія / І.П. Аносов. – К. : Твім інтер, 2005. – 264 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.
3. Гершензон М.О. Тройственный образ совершенства / М.О. Гершензон. – Томск : ТГУ, 1994. – 312 с.
4. Карпенко М.П. Цели и содержание современного образования [Електронний ресурс] / М.П. Карпенко. – Режим доступу: <http://viperson.ru>.
5. Указ президента “Національна доктрина розвитку освіти” від 17.04.2002 р. № 347/2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kmu.gov.ua>.
6. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І.А. Зазюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
7. Философский словарь / [под ред. И.Т. Фролова]. – М. : Политиздат, 1981. – 445 с.

НЕМЧЕНКО С.Г., ЛЕБІДЬ О.В.

### **РЕФЛЕКСИВНА КУЛЬТУРА ЯК ІНВАРІАНТА ЯКІСНОГО ПРОЯВУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

Спеціальна підготовка керівного складу освітян сьогодні є актуальною проблемою. Як свідчить статистика, на сьогодні більшість керівників загальноосвітніх шкіл не має фахової підготовки управлінця. Керівник загальноосвітньої школи, як правило, є висококваліфікованим спеціалістом одного з навчальних предметів, тому постає проблема невідповідності рівня підготовки директора школи до управлінської діяльності, необхідної для ефективного управління школою. Проблема підготовки керівника загальноосвітньої школи є багатоаспектною та досить широко представлена в наукових дослідженнях, але ще не проаналізовано особливості професійного становлення керівника з особистісно орієнтованої освіти, не виявлено педагогічні умови, які сприяють реалізації теоретичних положень вищезначеної освітньої парадигми в практиці роботи вищої школи, інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Проте ми повинні підкреслити, що підготовка керівника на сучасному етапі розвитку суспільств – це багатоступеневий процес, а саме: 1) підготовка спеціаліста однієї з педагогічних спеціальностей у вищому навчальному закладі; 2) навчання або у магістратурі за спеціальністю “Управління навчальним закладом” або на короткочасних курсах керівників загальноосвітніх закладів в інститутах післядипломної педагогічної освіти; 3) подальша самоосвіта, яка притаманна, крім цього, усім вказаним вище етапам.

У наш час закладено фундаментальні підходи до створення теоретичної та технологічної бази педагогічної освіти (С. Архангельський, О. Абдулліна, С. Гончаренко, М. Євтух, Л. Іонін, О. Киричук, О. Кульчицька, Ю. Кулюткін, В. Крижко, О. Моляко, Н. Ничкало, Є. Павлютенков, Т. Сущенко); відбувається активний процес вивчення професійного становлення фахівця на етапі його навчання у вищому навчальному закладі (А. Алексюка, І. Бех, В. Бондар, Г. Васянович, П. Воловик, О. Глузмана, І. Зязюна, В. Краєвського, А. Маркової, М. Окса, О. Пехоти, М. Приходько, Є. Рогова, В. Семиченко, С. Сисоевої, В. Сластьоніна та ін.).

Значний внесок у вивчення процесу формування професійної культури керівника загальноосвітньої школи взагалі й управлінської культури зокрема зробили: К. Абульханова-Славська, В. Бегей, Є. Березняк, В. Бондар, Л. Васильченко, О. Виговська, Г. Єльнікова, І. Жерносек, І. Ісаєв, Л. Карамушка, Ю. Коннаржевський, С. Короліук, О. Мармаза, В. Маслов, В. Олійник, Л. Орбан-Лембрик, Є. Павлютенков, Ю. Палеха, В. Пікельна, М. Поташник, Г. Сиротенко та ін.

Одним із напрямів професійної підготовки керівних спеціалістів освіти є сфера прикладних розробок проблематики рефлексії. Зокрема, українські науковці Н. Пов’якель, М. Варбан, Н. Ліпкіна розробляють проблему професійної рефлексії.

Розвиток особистості взагалі та керівника закладу освіти зокрема розглядають у двох аспектах: 1) побудова за зразком, коли людина конструює себе, залучає існуючі культурні цінності, норми поведінки, а також засоби та форми діяльності; 2) перехід до самовдосконалення, тобто коли вже досягнуто певного особистого рівня та з’являється здібність розвивати себе та вдосконалювати навколишній світ, перетворювати наявну культуру. Ці два аспекти розвитку особистості поєднує те, що в неї з’являються нові можливості. Появі цих можливостей великою мірою сприяє механізм рефлексії та рефлексивні здібності. Сучасні науковці розглядають проблему рефлексії у трьох напрямках: при вивченні мислення, самоусвідомлення особистості, а також процесів комунікації та кооперації – співдій та їх координації. Всі ці три контексти в їх складній взаємодії відображені в наукових дослідженнях різних авторів, що призвело до багатозначності трактування поняття “рефлексія” та багатоплановості розуміння цього явища. Вивчення рефлексії при вирішенні різних мисленневих завдань спрямовано на виявлення умов та усвідомлення основ системи особистісних знань і мислення.

Рефлексія забезпечує адаптивність людини до нових умов діяльності, демонструє, що рефлексивна діяльність виникає та реалізується в будь-якій діяльності, коли виникають труднощі. При цьому вона використовується для реконс-

трукції труднощів та виявлення їх причин. Іншими словами, визнано, що рефлексія сприяє вдосконаленню різних видів діяльності, які можуть контролюватися мисленням. Суб'єкт може не тільки робити, а й знати, як це він робить. Виділяють два типи рефлексії – онтологічну (здатність перебувати у логіці змісту знання) та психологічну (звернена до суб'єкта як до джерела знання). Вона функціонує під час самовизначення суб'єкта всередині особистого уявлення про себе (встановлення внутрішніх орієнтирів та способів розмежування “Я” та не-“Я”). Специфіка рефлексивних процесів при самовизначенні зумовлена духовним світом людини, її здатністю до осмислення або переосмислення особистого досвіду, знань про себе, оцінок, почуттів, ставлень тощо. Таку рефлексію, що пов'язана з дослідженням суб'єктом самої себе результатом якої є переосмислення людиною самого себе, сьогодні називають особистісною [4].

Актуалізація творчого потенціалу, конструктивні зміни свого професійного досвіду в галузі управління, його розвиток, вдосконалення та інноваційні зміни неможливі без розвитку в представників усіх рівнів управління здібності перетворювати особистісну діяльність на предмет усвідомлення та переосмислення. Головну роль у підвищенні рівня професіоналізму кадрів управління відіграє рефлексивна культура, яка є сукупністю соціально та професійно зумовлених способів свідомості, переосмислення та творчого перетворення особистого й професійного досвіду, змісту професійної діяльності керівника школи.

Проте реалізація забезпечення високого рівня рефлексивної культури управлінських кадрів ускладнена об'єктивними та суб'єктивними обставинами, головними серед яких є:

- низький рівень потреби в педагогічній теорії в практиці, недостатня розвинутість самої педагогічної теорії, її абстрактність, інерційність педагогічної практики, схильність керівників школи до сприйняття нормативно-методичного знання, їх небажання або нездатність сприймати концептуальні форми.

- система професійної підготовки та перепідготовки управлінських кадрів, що склалася на сьогодні, у якій не втілено технологічну систему формування та розвитку рефлексивної культури;

- відсутність у керівних кадрів різних рівнів мотивації саморозвитку та здобуття систематичних знань про рефлексивну культуру як особливий вид особистісної та професійної культури, що спрямована на осмислення й переосмислення особистісних, професійних сенсів та змісту життєдіяльності.

Без рефлексивної культури неможливо вирішити проблему творчого дозволу особистості, формування мотивації керівника закладу освіти до саморозвитку.

**Мета статті** – розглянути рефлексивну культуру як інваріанту якісного виявлення професійної культури керівника закладу освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підставити стверджувати, що поняття “рефлексивна культура” дуже тісно пов'язано з поняттями “професіоналізм” та “професійна культура”.

Існує багато визначень поняття “професіоналізм”. Наприклад з погляду психології, професіоналізм – інтегральна характеристика людини, яка зумовлює наявність високого рівня здійснення професійної діяльності та життєвої зрілості особистості [2].

На думку В. Білолипецького, професіоналізм – це рівень досконалості, якого досягає людина у своїй діяльності, коли піднімається на вищий щабель майстерності, коли стає авторитетом та майстром своєї справи [1].

Професіоналізм – це сукупність компетенцій, які формуються в післядипломній педагогічній освіті, які дають змогу суб'єкту (керівнику школи) професійно здійснювати управлінську діяльність у сучасних соціально-економічних умовах, враховуючи особливості об'єкта управління [3].

Професіоналізм керівника навчального закладу – це результат організаційної управлінської діяльності, яка зумовлює формування особистості, здатності продуктивно, компетентно вирішувати соціальні, професійні та особистісні завдання.

Отже, проведений аналіз свідчить, що професіоналізм керівника можна розглядати як підсумок усвідомленої цілеспрямованої діяльності, яка передбачає певний рівень професійної культури керівника.

У такому разі професіоналізм – показник міри оволодіння професійною культурою, причому не константний, а динамічний. Він зумовлений специфікою праці керівника, творчою спрямованістю, усвідомленням значущості неперервного поповнення свого арсеналу педагогічної й управлінської культури. Як підтвердження такого висновку можна навести слова М. Цирельчука про те, що професійна культура має декілька рівнів та змінюється від низького до вищого. Вищий рівень професійної культури – професіоналізм [5]. Тому можна дійти такого висновку: професійна культура відображає певний етап становлення та розвитку професії, уявлення спеціаліста про неї як складову культури; уявлення про себе як носія культурних еталонів. Крім цього, професійну культуру можна визначити як особистісний аспект культури праці, який складається з професійної підготовки (знання, уміння), широти світогляду, моральних норм. Сутністю професійної культури є: особистісні якості, культура спілкування, професіоналізм (Г. Безродна, В. Білолипецький, І. Зарецька, В. Ігнатов, С. Смига, Л. Столяренко).

Отже, інваріантою якості виявлення професійної культури в цілому та професіоналізму особистості (показник міри оволодіння професійною культурою) зокрема виступає рефлексивна культура, вона виявляється в готовності усвідомлювати, переосмислювати та творчо перетворювати свій особистісний та професійний досвід, гнучко та конструктивно інтегрувати породжені в підсумку цього інновації в систему особистої діяльності та на цій основі досягати високої стабільної ефективної діяльності, а також здійснювати активний особистісно орієнтований розвиток.

Вчені виділяють структурно-функціональні компоненти рефлексивної культури, кожен з яких реалізується через систему конкретних особистісних якостей, здібностей і вмінь, формування яких зумовлено метою та завданнями, що вирішує рефлексивна культура. Кожна якість, вміння або здатність забезпечує виконання одного завдання та сприяє більш ефективному вирішенню інших.

**Рефлексивний компонент** забезпечується сформованістю рефлексивності як здатності до усвідомлення самого себе та інших та спрямованого на обрання можливих варіантів розвитку організаційної взаємодії.

**Ціннісно-смісловий** компонент реалізується через сформовану ціннісно-сміслову сферу керівника, пов'язану з пріоритетами та мотивами його діяльності; виявляється у сформованій спрямованості на управлінську діяльність.

**Креативний компонент** реалізується через актуалізацію творчого потенціалу керівника та виявляється у творчому характері управлінської діяльності, спрямованому на усвідомлення й ефективне перетворення управлінської ситуації.

**Операціональний компонент** реалізується через розвинену аутопсихологічну компетентність та передбачає усвідомлене оволодіння системою знань, вмінь, навичок у галузі розвитку професіоналізму, вдосконалення в ній.

Наведені показники та рівні розвитку рефлексивної культури є, на нашу думку, інваріантою професійної культури кадрів управління.

Крім цього, можна виокремити внутрішній критерій розвитку рефлексивної культури, як такий може виступати ефективність розвитку професіоналізму кадрів управління.

**Внутрішній критерій** знаходить своє вираження через такі змістові показники, а саме: усвідомлення й переосмислення особистісних та професійних орієнтирів свого життєвого шляху; створення особистісних рефлексивних моделей професійної діяльності; рефлексія статусного зростання в особистісному та професійному плані; спрямованість на усвідомлення особистісної та професійної індивідуальності; реалізація індивідуальних програм особистісного й професійного саморозвитку.

**Зовнішнім критерієм** розвитку рефлексивної культури є ефективність рефлексії процесу становлення та розвитку професіоналізму. Цей критерій можна подати як систему функціональних показників, яка дає змогу опосередковано, через змістову та динамічну характеристику процесу рефлексії оцінювати рівні сформованості компонентів рефлексивної культури.

**Функціональними показниками** рефлексивної культури управлінських кадрів є: **активність** (потяг до усвідомлення буття), **спрямованість** (обрання об'єкта рефлексії як цінності), **цілісність** (охоплення всіх сфер життєдіяльності), **продуктивність** (здатність створювати певну кількість рефлексивних образів), **потенційність** (наявність необхідного обсягу знань для продукування рефлексивних образів), **актуалізація** (усвідомлення образів рефлексії), **реалізованість** (здійснення рефлексивних проєктів), **перспективність** (наявність близьких і далеких цілей), **насиченість** (спектр важливих рефлексивних переймань), **емоційне забарвлення** (ставлення до рефлексивних подій).

Зробивши аналіз вищенаведених поглядів, можна дійти висновку, що умови оптимізації розвитку рефлексивної культури як інваріанти професійної культури керівника закладу освіти можна поділити на дві умовні групи: макросоціальні та психолого-педагогічні.

**Макросоціальною умовою** оптимізації розвитку рефлексивної культури є потреба у суспільства в людині, що постійно прагне до саморозвитку.

**Психолого-педагогічними умовами** є: спеціальна організація професійно орієнтованого середовища навчання, що реалізує цільовий компонент, спрямований на вирішення питань, пов'язаних з особливостями розвитку рефлексивної культури як інваріанти якості виявлення професійної культури кадрів управління; введення в систему підготовки, перепідготовки та підвищення

кваліфікації кадрів управління підходів, що забезпечують формування в керівних кадрах активної, усвідомленої, рефлексивної позиції в навчальному процесі; відбір змісту технологій розвитку рефлексивної культури на основі принципів: науковості та професійної спрямованості; особистісної орієнтації, що зумовлює використання ідей гуманістичної, особистісно орієнтованої педагогіки та педагогіки розвитку; варіативності, відкритості; індивідуалізації процесу навчання кадрів управління, яка б сприяла побудові індивідуальної траєкторії розвитку структурно-функціональних компонентів рефлексивної культури; забезпечення процесу розвитку рефлексивної культури технологіями, що дають змогу організовувати пізнавально-творчу діяльність керівників та формувати професійну й психологічну готовність до неперервного саморозвитку.

Крім цього, необхідно підкреслити, що основними факторами розвитку рефлексивної культури як інваріанти якості виявлення професійної культури керівника освітнього закладу є: високий рівень суб'єктності; сформованість ціннісно-сміслового рівня самоуправління; багатоконтекстне творче мислення; адекватно сформована та позитивна Я-концепція особистості; розвиток відповідальності як системної якості особистості.

**Висновки.** Таким чином, ми дійшли висновку, що рефлексивна культура є інваріантою якості виявлення професійної культури керівника закладу освіти. Формування рефлексивної культури особливо важливе для керівника освітнього закладу, тому що сприяє неперервному самовдосканаленню, підвищенню рівня його професійної культури в цілому та професіоналізму зокрема.

#### **Література**

1. Белолипецкий В.К. Этика и культура управления : учеб.-прак. пособ. / В.К. Белолипецкий, Л.Г. Павлова. – М. : ИКЦ “Март”, 2004. – 384 с.
2. Психологический словарь / авт.-сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова ; [под общей ред. Ю.Л. Неймера]. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 640 с.
3. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Т.М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
4. Семенов И.Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И.Н. Семенов, Ю.Н. Степанов // Исследование проблемы психологии творчества. – М., 1983. – С. 154–182.
5. Цырельчук Н.А. Рефлексивное управление : монография / Н.А. Цырельчук, И.Н. Цырельчук, Н.Н. Цырельчук. – Мн. : МГВРК, 2008. – 512 с.

НІКУЛОЧКІНА О.В.

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ**

Проблема підготовки до школи дітей старшого дошкільного віку є досить складною й багатоаспектною, адже початок систематичного шкільного навчання вимагає від дітей міцного фізичного та психічного здоров'я, здатності до складної аналітико-синтетичної діяльності, високого рівня сформованості пізнавальної активності, розвиненості морально-вольових якостей, працездатності, а також певного обсягу конкретних знань, умінь і навичок у різних галузях – від математики до суспільствознавства.



**Мета статті** – подати короткий огляд теоретичних і методичних аспектів феномену підготовки дитини до школи.

У педагогічній та психологічній літературі феномен “готовність до шкільного навчання” визначено як “загальну розвиненість особистості, яка дає змогу дитині включитися в систематичний процес виховання та навчання, успішно овоїти його зміст; як цілісну систему властивостей і якостей, яких повинен набути дошкільник у своєму фізичному, розумовому й естетичному розвитку” [11, с. 107].

Потребує уточнення поняття готовності до шкільного навчання. У педагогічному словнику подано визначення цього чинника неперервності освітнього процесу як сукупності “*морфологічних і психологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, яка забезпечує успішний перехід до систематичного організованого шкільного навчання*”; у ньому наголошено на її обумовленості “дозріванням організму дитини, зокрема її нервової системи, ступенем сформованості особистості, рівнем розвитку психічних процесів (сприймання, уваги, пам’яті, мислення) тощо” [6, с. 73]. Поряд із терміном “*готовність до шкільного навчання*” науковці вживають майже синонімічний йому термін “*шкільна зрілість*”, вбачаючи відмінність між ними в тому, що другий більше відображає психофізіологічний аспект дозрівання організму, тоді як перший охоплює як компоненти мотиваційну, вольову, розумову, комунікативну й мовленнєву готовність.

У Психологічному словнику [12, с. 290] визначено поняття психологічної готовності до шкільного навчання як “комплекс психічних якостей, необхідних дитині для успішного початку навчання у школі”. Науковці виділяють такі компоненти цього феномену, як-от: мотиваційну (позитивне ставлення до школи й навчання), вольову (високий рівень розвитку довільності поведінки), розумову (наявність запасу знань, умінь і навичок, рівень розвитку пізнавальних процесів), моральну (сформованість якостей, які забезпечують установлення відносин із дорослими й однолітками, входження в життя класного колективу, виконання спільної діяльності) готовність.

Під психологічною готовністю до навчання у школі В.І. Войтко розуміє “*певний рівень пізнавальної та соціальної зрілості дитини, необхідний для успішного засвоєння програмного матеріалу й гармонійного розвитку особистості*” [13, с. 143]. На думку науковця, основними критеріями в пізнавальній сфері є здатність підтримувати усталену увагу під час пояснень учителя; порівняно невисока імпульсивність під час відповідей на його запитання; обсяг короткочасної пам’яті не менше ніж чотири смислові одиниці, а також оволодіння поняттям про інваріантність кількості при зміні форми та розташування предметів; здатність здійснювати елементарні понятійні узагальнення, давати функціональні та синонімічні визначення знайомих слів тощо.

Підготовка дітей до навчання в школі не може бути ефективною та повноцінною, доводить А.М. Богуш, якщо не враховувати психологічний аспект, тобто стан внутрішньої готовності перейти в нову соціальну позицію – школяр, у нову ситуацію розвитку. На її думку, “*готовність – неусвідомлений стан організму, сприятливий до сприйняття нової діяльності, інформації, який запобігає виникненню кризових явищ*” [1, с. 11].

Л.І. Божович уперше запропонувала термін “*внутрішня позиція школяра*” – новоутворення, яке виникає на зламі дошкільного й молодшого шкільного віку і є сплавом двох потреб – пізнавальної та потреби в спілкуванні з дорослими на новому рівні. Саме таке поєднання цих двох потреб дає змогу дитині активно включитись як суб’єкт діяльності в навчальний процес. Дослідниця виділила декілька параметрів психічного розвитку дитини, які найбільше впливають на успішність навчання: рівень мотиваційного розвитку (мотиваційний план), достатній розвиток довільності поведінки й інтелектуальної сфери [3, с. 207].

Прогресивною є думка Ю.З. Гільбуха про те, що серед фізично й психічно здорових дітей не існує учнів, психологічно не готових до навчання у школі. Він вважає, що можна говорити тільки про більший або менший ступінь готовності до навчання в колективі однолітків окремої дитини: “Дитина, яка не готова до навчання у звичайному (змішаному) класі, може бути достатньо підготовленою, якщо мати на увазі більш індивідуалізовані, комфортні умови” [5, с. 180]. Отже, психологічна готовність дитини до шкільного навчання не може бути величиною абсолютною, це поняття слід розглядати у відносному плані, тому науковець визначає психологічну готовність через розумові здібності, а саме: розумова активність, здатність здійснювати елементарні умовиводи, міркування, наявність передумов до утворення навичок саморегуляції навчальної діяльності, розвиток короткочасної пам’яті; а також мовленнєві здібності: словниковий розвиток (за термінологією автора), розвиток фонематичного сприймання (розпізнавання голосних і приголосних фонем, диференціація сонорних, твердих-м’яких, дзвінких-глухих, свистячих, шиплячих не тільки в сильних, але й у слабких позиціях) тощо [5, с. 186–188]. Дослідник виокремлює умови, які забезпечують комфортність входження кожної дитини у шкільне життя. Серед них: наповнюваність класу, ступінь його психологічної однорідності, обсяг і темп проходження навчальних програм, організаційні форми освітнього процесу (фронтальні, групові, індивідуальні, їх комбінування), рівень кваліфікації й особистісні характеристики вчителя, методи, які він використовує (проблемні, репродуктивні, ігрові, психодіагностичні, корекційні тощо).

Результати дослідження Н.Й. Гуткіної підтверджують, що рівень психологічної готовності до навчання в школі залежить від розвитку *мотиваційної, довільної, інтелектуальної та мовленнєвої* сфер. Автор наголошує, що в дитини, яка йде до школи, присутні різні мотиви навчання (соціальна мотивація, пізнавальна мотивація), але один із них може домінувати. У разі домінування соціальних мотивів дитина прагне до школи, щоб посісти нову позицію в суспільстві – позицію школяра, через це у школі її цікавлять, насамперед, не знання, а виконання ролі учня. Першокласник із домінуванням соціальних мотивів повністю зорієнтований на похвалу вчителя, що дає йому змогу задовольнити свої потреби в спілкуванні на новому рівні.

Є певна межа, після якої схвалення вчителя перестає справляти мотивувальний вплив; якщо до того часу *не сформуються пізнавальні мотиви*, безпосередньо пов’язані з навчальною діяльністю, то учень може стати таким, що не встигає.

Якщо ж *домінують пізнавальні мотиви*, то такі діти характеризуються як допитливі, й до школи вони йдуть, уміючи читати й писати, але прагнуть діз-

натися ще більше. Ці першокласники будуть старанно виконувати тільки ту навчальну роботу, яка їм цікава. У разі, коли певна робота (наприклад, вправи з навчання письма, які потребують значних зусиль) не зацікавлює їх, вчорашні дошкільники можуть виявитися менш готовими до шкільного навчання, ніж діти з домінуванням соціальних мотивів. Н.Й. Гуткіна робить висновок, що повноцінна навчальна мотивація повинна охоплювати як пізнавальні, так і широкі соціальні мотиви [7, с. 17–19].

Спираючись на результати власних досліджень, О.Є. Кравцова виокремлює показники психологічної готовності до навчання у школі, які пов'язані з розвитком різних сфер відносин дитини з довкіллям: *спілкування з дорослим, спілкування з однолітком, ставлення дитини до самої себе*. Одержані результати дають дослідниці розробляти деякі фундаментальні питання психології, як-от: сутність кризи сьомого року життя, роль спілкування в психічному розвитку дитини, формування повноцінної навчальної діяльності тощо [8, с. 4–52].

Підготовку до школи Г.Г. Петроченко розуміє як *“формування в дитини фізичних, розумових, морально-вольових якостей, комплексу психічних механізмів, які б забезпечили їй успішне навчання не тільки в першому класі, а й на наступних щаблях”* [10, с. 29–30]. Дослідниця зазначає, що деякі дошкільні працівники, готуючи своїх вихованців до школи, навчають дітей читати, писати, вирішувати задачі, запам'ятовувати правила й визначення. З дітьми, які, на думку вихователя, не засвоюють достатньою мірою зазначений вище обсяг знань, організовують додаткові заняття, перетворюючи дошкільний заклад на кшталт першого класу загальноосвітньої школи. Науковець глибоко розкриває питання організації та специфіки навчання дітей 6–7 років відповідно до вимог розвивального навчання, окреслює умови та шляхи ефективної підготовки старших дошкільників до навчання в школі.

На неможливість формулювання загальних критеріїв готовності до школи вказують О.Л. Венгер і Г.А. Цукерман, пояснюючи це наявністю шкіл різних типів і орієнтування їх на різні пріоритети, програми, методи, вік початку шкільного навчання. На їх думку, незмінними залишаються такі психологічні якості, за якими можна оцінити рівень готовності до навчання, як-от: *наочно-образне мислення як основа подальшого повноцінного розвитку логічного мислення, розвиток довільності й організації дій* (уміння орієнтуватися на систему умов завдань, переборюючи вплив побічних факторів, що відволікають), *уміння орієнтуватися на вказівки педагога*. Змінюються тільки критерії, норми, які кожна школа визначає самостійно залежно від своєї місії, спрямованості. Науковці пропонують цілий комплекс методик психологічного обстеження, викладають загальні принципи аналізу результатів обстеження [4, с. 126].

Особливості готовності дітей до школи досліджували Н.В. Нижегородцева та В.Д. Шадриков. Вони вкладають у поняття *“готовність до навчання в школі”* три взаємопов'язаних аспекти: *фізіологічний* (рівень фізичного розвитку, рівень біологічного розвитку, стан здоров'я), *особистісний* (готовність до нових форм спілкування, нове ставлення до довкілля й до самого себе) і *психологічний* (складне структурно-системне утворення, яке охоплює всі сторони дитячої психіки: особистісно-мотиваційну, вольову сфери, елементарні системи знань й уявлень, деякі навчальні навички, здібності тощо) [9, с. 12–126].

Неординарною є думка Є.Є. Шулешка щодо означеної проблеми. Він характеризує готовність до школи як “комплекс умінь: зберігати за своїм бажанням робочу позу, входити в загальний темп і ритм роботи на заняттях, підтримувати спільні зусилля й знаходити партнера по роботі, дотримуватись у ході заняття єдиного для групи дітей задуму загальної справи, доводити свій задум до кінця”. Науковець зазначає, що основа готовності до навчання закладається на тлі повсякденних занять, на яких зберігається загальне мотивування поведінки та з’являється нове, яке стимулює ділові відносини між дітьми, визначає правильне сприймання успіхів і невдач у своїх діях і діях товаришів [14, с. 114–115].

На жаль, ґрунтовних досліджень щодо змісту мовленнєвої підготовки дітей до школи замало. Особливості мовленнєвої підготовки найбільш повно висвітлено в працях А.М. Богуш. Науковець доводить, що мовленнєва підготовка дітей не може бути повноцінною без належного рівня розвитку мовлення. Для того, щоб навчити зіставляти, встановлювати причинні залежності й закономірності шляхом логічних міркувань, діти повинні передусім оволодіти певними мовленнєвими навичками та якостями усного мовлення. У зв’язку із цим А.М. Богуш виокремлює основні *компоненти мовленнєвої готовності дітей до школи*, як-от: певна сума знань про навколишню дійсність, змістова сторона мовлення; рівень розвитку мовленнєвих навичок: правильна звуковимова, достатній словник, граматична правильність мови, діалогічне та монологічне мовлення; висока мовленнєва активність дітей; якість мовленнєвих відповідей; оволодіння елементарними оцінно-контрольними діями у сфері мовленнєвої діяльності [2, с. 206].

**Висновки.** Отже, короткий огляд теоретичних і методичних аспектів феномену підготовки дитини до школи доводить, що в сучасній педагогіці та психології співіснують різноманітні (інколи діаметрально протилежні) погляди на характер і критерії підготовки до школи дітей старшого дошкільного віку.

#### Література

1. Богуш А.М. Наступність, перспективність, спадкоємність – складові неперервності освіти / А.М. Богуш // Дошкільне виховання. – 2001. – № 11. – С. 11.
2. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і практика / А.М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 216 с.
3. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968. – 464 с.
4. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 159 с.
5. Гильбух Ю.З. Темперамент и познавательные способности школьника : психология, диагностика, педагогика / Ю.З. Гильбух. – К. : Ин-т психологии АПН Украины, 1992. – 216 с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – М. : Образование, 1996. – 160 с.
8. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.
9. Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе : пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 256 с.

10. Петроченко Г.Г. Развитие детей 6–7 лет и подготовка их к школе / Г.Г. Петроченко / [под ред. А.М. Леушиной]. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн. : Вышэйшая школа, 1982. – 145 с.

11. Подготовка детей к школе в СССР и ЧССР : кн. для работников дошк. учреждений / Н.Н. Поддъяков, Л.А. Венгер, Т. Беньова и др. ; [под ред. Л.А. Парамоновой]. – М. : Просвещение ; Братислава : Словац. пед. изд-во, 1989. – 176 с.

12. Психологический словарь / [под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.] ; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.

13. Психологічний словник / [під ред. В.І. Войтка]. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.

14. Шулешко Е.Е. Понимание грамотности Обучение дошкольников чтению, письму и счёту / Е.Е. Шулешко. – М. : Мозаика-Синтез, 2001. – 384 с.

НУЖНА Т.В.

### **МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ У ВИКЛАДАННІ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМ УНІВЕРСИТЕТУ ЗА НАПРЯМОМ ПІДГОТОВКИ “ХАРЧОВА ТЕХНОЛОГІЯ ТА ІНЖЕНЕРІЯ”**

Важливим соціально значущим результатом реформування освітньої системи України стало створення на базі інститутів, що здійснювали вищу професійну освіту, відповідних університетів. Так, Донецький інститут радянської торгівлі у 1998 р. на підставі рішення Державної акредитаційної комісії й постанови Кабінету Міністрів України ВНЗ здобув найвищий четвертий рівень акредитації та статус університету. Надання навчальному закладу статусу університету підтверджує високий рівень навчальної, навчально-методичної та наукової діяльності колективу викладачів та студентів і зумовлює необхідність їх подальшого сталого розвитку.

У XXI ст. найефективнішою силою розвитку й підвищення конкурентоспроможності держав на міжнародних ринках стає виробництво, накопичення знань та їх практичне використання. Успішність цього процесу великою мірою визначається роллю вищої освіти в побудові наукоємних економічних і технологічних систем, визнанням ідеї університету, його зв'язком з удосконаленням шляхів здобуття знань.

На оновленій ролі сучасного університету наголошено в міжнародних, європейських і національних документах, які стосуються, зокрема, особливостей його функціонування в сучасних умовах розвитку європейських наукових та освітніх просторів.

Попередні підсумки реформаційних процесів в Україні свідчать, що наша держава зберегла досить високий науково-технічний, загальноосвітній, професійний та інтелектуальний потенціали, формування й розвиток яких забезпечує університетська освіта. Освітню систему можуть розвивати лише фахівці, які мають постійно оновлювати, накопичувати та узагальнювати знання.

На останньому необхідно зосередитися особливо. Під час традиційної організації навчального процесу студент вивчає відповідно до структурно-логічної схеми підготовки фахівців та навчальних планів диференційовано кожен дисципліну, а університетська освіта та подальша професійна діяльність передбачає формування інтегрованої суми знань і вміння їх використо-

увати на практиці. Проблема фундаменталізації змісту підготовки фахівців є особливо непростю для університетів, що здійснюють професійну технологічну освіту. Вона не може бути вирішена збільшенням кількості годин на засвоєння фундаментальних дисциплін, тим більше, що у зв'язку з переходом на двоступеневу підготовку обсяг годин, визначений для вивчення цих курсів, навпаки, зменшується. Тому їх викладання має бути побудоване на відповідній науково-методичній основі. У зв'язку із цим виникає необхідність пошуку нових технологій підготовки. На наш погляд, ефективну й перспективну можливість забезпечити формування комплексної фундаментальної бази знань та вмінь з подальшою професійною орієнтацією може надати використання в навчальному процесі міжпредметних зв'язків.

*Метою статті* є розкриття сутності поняття “міжпредметні зв'язки”, аналіз типів, видів та функцій міжпредметних зв'язків; вивчення можливостей використання міжпредметних зв'язків для хімічних дисциплін при підготовці фахівців за напрямом “Харчові технології та інженерія”.

Проблему міжпредметних зв'язків досліджували в різних напрямках. Так, сутність та типологію міжпредметних зв'язків вивчали М. Білий, А. Єрьомкін, Н. Лошкарьова, П. Кулагін, В. Максимова, А. Усова та ін. Проблему практичної реалізації міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі розробляли на рівні середньої загальноосвітньої школи (зокрема, Н. Буринська, І. Зверев, В. Ільченко, М. Шмир), професійно-технічних навчальних закладів (П. Атутов, Г. Варковецька, Г. Гуторов, О. Дубінчук, І. Петрова, Н. Розенберг, В. Скакун, Н. Талалуєва та ін.). Незначну кількість досліджень присвячено вивченню цієї проблеми на рівні вищих закладів освіти I–II рівнів акредитації, в яких реалізація міжпредметних зв'язків у навчальному процесі має певну специфіку, (Г. Граковський, Д. Епштейн, І. Курамшин, Г. Морозов, О. Музальов, А. Пінський, З. Ямпольський та ін.).

Аналіз літературних джерел засвідчив, що питання реалізації міжпредметних зв'язків у процесі викладання хімічних дисциплін студентам, які навчаються у ВНЗ IV рівня акредитації за напрямом підготовки “Харчова технологія та інженерія”, на жаль, ще недостатньо розроблено. Сьогодні головною проблемою підготовки фахівців у таких навчальних закладах є суттєва дистанція між фундаментальними й професійно зорієнтованими дисциплінами. Вивчення хімічних дисциплін не завжди використовують для забезпечення ефективного засвоєння дисциплін професійного спрямування та формування високого професіонального рівня технологів харчових виробництв. Знання фундаментальних хімічних дисциплін не завжди лежить в основі процесу викладання предметів спеціалізації. Практика доводить, що хімічні знання, вміння, навички дуже повільно застосовуються в професійній діяльності інженерів-технологів харчових виробництв.

На сьогодні існують різноманітні трактування сутності поняття “міжпредметні зв'язки”. На наш погляд, на особливу увагу заслуговує трактування міжпредметних зв'язків М. Фіцулою – як узгодженості між навчальними дисциплінами, яка дає можливість розглядати матеріал із різних точок зору [1, с. 104]. Такий підхід потребує широкої ерудиції та досвідченості від викладача. Це підтверджує давно відому істина, що викладач повинен знати значно

більше, бути глибокоосвіченою людиною, яка продовжує свою особисту освіту протягом усього життя.

Г.Ф. Федорець визначає міжпредметні зв'язки як педагогічну категорію для позначення інтегративних відносин між об'єктами, явищами, процесами реальної дійсності, що знайшли відображення у змісті, формах, методах навчального процесу [2, с. 33].

На наш погляд, останнє визначення, безумовно, правильно, але дуже обмежене. Ми вважаємо, що міжпредметні зв'язки треба розглядати, як світоглядну категорію для позначення інтегративності об'єктів, явищ та процесів. Таке прийняття міжпредметних зв'язків має бути відображено у відповідних педагогічних технологіях.

Н. Лошкарьова [3], І. Зверев, В. Максимова [4–6] пропонують класифікацію міжпредметних зв'язків за об'єктом, на базі якого встановлюються зв'язки між предметами, виходячи зі спільності їх структури. Автори розрізняють такі типи зв'язків: 1) за змістом навчального матеріалу (змістовно-інформаційні), 2) за вміннями, що формуються, 3) за методами й засобами навчання (організаційно-методичні).

Ми вважаємо, що в процесі підготовки фахівців за напрямом “Харчова технологія та інженерія” змістовно-інформаційні міжпредметні зв'язки доцільно використовувати як під час послідовного вивчення хімічних дисциплін (неорганічна, аналітична хімія на першому курсі, органічна, фізична та колоїдна, біологічна хімія на другому курсі), так і під час вивчення фізики, екології, філософії, безпеки життєдіяльності та дисциплін професійного спрямування.

Операційно-діяльнісні міжпредметні зв'язки сприяють формуванню у фахівців системи загальнопредметних умінь та навичок у практичних, експериментальних видах діяльності. Наприклад, під час вивчення курсу “Аналітична хімія” студенти формують навички та вміння у титриметричних методах аналізу, застосовуючи знання з неорганічної хімії на практиці. У подальшому на другому курсі при вивченні біологічної хімії ці вміння та навички студенти використовують для експериментального засвоєння властивостей жирів. Іншим прикладом використання операційно-діяльнісних міжпредметних зв'язків є лабораторне дослідження будови глікопротеїдів у процесі вивчення біологічної хімії, що базується на інформації про властивості моносахаридів, засвоєній з курсу “Органічна хімія”. Студенти опановують навички максимально використовувати здобуті знання в подальшому при викладанні професійно орієнтованих дисциплін, таких як “Теоретичні основи харчових технологій”, “Харчові технології” “Технологія продуктів харчування”, “Загальна технологія харчових виробництв”, “Технологія кондитерських виробів”, “Технологія міні-виробництв”, “Методи контролю харчових продуктів”, “Технологія напівфабрикатів” та ін. Ми вважаємо що, використання цього типу зв'язків важливе, оскільки суттєво вдосконалює інтегровану професійну підготовку фахівця.

Третій тип зв'язків – це міжпредметні зв'язки, згруповані за методами й засобами навчання, їх називають організаційно-методичними.

Організаційно-методичні міжпредметні зв'язки орієнтують мислення студентів на використання під час вивчення дисциплін циклу професійної та

практичної підготовки таких методів, як аналіз, моделювання, аналогія, лабораторні експериментальні дослідження. Використання організаційно-методичних міжпредметних зв'язків повинно забезпечити опанування випускниками системи вмінь виконувати технологічну, організаційну, проектну, контрольну функції та вирішувати певні типові завдання при здійсненні певних виробничих функцій (табл.).

Таблиця

**Виробничі функції та типові завдання фахівців за напрямом підготовки  
“Харчова технологія та інженерія”**

№ з/п	Виробничі функції	Завдання фахівців
1	Технологічна	Планування технологічного процесу виробництва
		Вдосконалення технологічних операцій
		Корегування технологічного режиму й рецептур залежно від наявності та якості сировини
		Забезпечення високого рівня якості готової продукції
		Розробка технологічної документації
2	Організаційна	Розробка технологічної документації
		Забезпечення дотримання технологічних параметрів на виробничій дільниці
		Організація впровадження стандартів
3	Проектна	Розрахунок сировини й готової продукції
		Розрахунок складів та окремих видах обладнання на дільниці
		Вдосконалення технологічного процесу на виробничій дільниці
4	Контрольна	Вибір методів контролю
		Контроль за дотриманням технології
		Контроль якості сировини й готової продукції

Міжпредметні зв'язки фахівці також поділяють за часовим критерієм на: 1) синхронні й асинхронні; 2) попередні, супутні й перспективні (Н. Лошкарєва [3]). Під час використання синхронних зв'язків відбувається взаємобмін і взаємодоповнення дисциплін, які вивчають у межах одного семестру, навчального року. Яскравим прикладом використання синхронних міжпредметних зв'язків є вивчення будови, властивостей білків (поняття про ізоелектричний стан молекули, ізоелектричну точку; розчинність білків; діаліз – метод очищення білкових розчинів від низькомолекулярних домішок; електрофорез – метод розділення білкових сумішей тощо) під час паралельного викладання протягом одного семестру студентами – технологами харчових виробництв фізичної та колоїдної, біологічної хімії. Для ґрунтовного, всебічного вивчення певного означених змістових модулів, але уникнення повтору матеріалу, викладачі узгоджують робочі програми суміжних дисциплін. Синхронні міжпредметні зв'язки використовують також при паралельному вивченні дисциплін “Екологія” та “Органічна хімія” Прикладом синхронних зв'язків між дисциплінами, що вивчають на старших курсах можуть бути зв'язки між модулями дисциплін “Методи контролю харчових продуктів” та “Технологія кондитерських виробів”.



Під попередніми міжпредметними зв'язками фахівці мають на увазі такі зв'язки, коли при вивченні дисципліни викладач спирається на знання з інших курсів, що студенти вивчали раніше. Супутні зв'язки відбудовують при одночасному вивченні курсів, а перспективні зв'язки використовують у тих ситуаціях, коли викладання курсу випереджає його використання в інших дисциплінах [3, с. 56].

Прикладом використання попередніх зв'язків є урахування засвоєння змістових модулів: “Основні поняття та закони хімії”, “Хімія елементів” з дисципліни “Неорганічна хімія”, – які студенти-технологи вивчають на першому курсі під час викладання дисципліни “Біологічна хімія” на другому курсі. Звертаємо увагу на те, що в навчальних планах напряму підготовки “Харчова технологія та інженерія” перша хімічна дисципліна має назву “Неорганічна хімія”, а за змістом включає в себе змістовий модуль “Загальна хімія” з розглядом на рівні вимог програми вищої освіти основних понять та законів хімії. Попередні міжпредметні зв'язки ми також намагаємося відбудовувати між усіма хімічними та професійно орієнтованими дисциплінами. Так, наприклад, при вивченні дисциплін технологічного блоку широко використовують знання з органічної, біологічної, фізичної та колоїдної хімії про будову, хімічні та фізико-хімічні властивості вуглеводів, білків, ліпідів (зокрема, жирів) тощо. Іншим цікавим прикладом попереднього зв'язку є використання знань, здобутих при вивченні змістового модуля “Оптика” з курсу “Фізика”, при розгляді явища оптичної ізомерії органічних сполук або поняття інверсії при засвоєнні оптичних властивостей вуглеводів. Навіть термін, широко використовуваний у спеціальній літературі з харчових технологій “інвертний цукор”, походить від назви відповідного оптичного явища, що розглядається в курсі фізики.

Перспективні міжпредметні зв'язки ми відбудовуємо між такими дисциплінами: “Основи наукових досліджень і технічної творчості” (перший курс), “Органічна хімія”, “Фізична та колоїдна хімія”, “Біологічна хімія” (другий курс) та “Методи контролю харчових продуктів” (четвертий курс). Така наскрізна підготовка студентів сприяє підвищенню стійкості та якості знань.

**Висновки.** У процесі викладання хімічних дисциплін студентам університету за напрямом підготовки “Харчова технологія та інженерія” використання міжпредметних зв'язків можливе та сприяє формуванню інтегрованої суми знань та вмінь, яка об'єднує фундаментальні природничо-наукові і професійно орієнтовані теоретичні знання, практичні вміння і навички. Міжпредметні зв'язки дають студентам змогу розвивати мислення, опанувати систему професійних умінь, навчитися виконувати професійні функції та вирішувати певні виробничі завдання. Міжпредметні зв'язки здійснюються в змісті та методах підготовки фахівця, потребують від викладача високої професійної компетентності, широкої ерудиції, готовності вдосконалювати педагогічну майстерність.

### Література

1. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М. Фіцула. – К. : Академія, 2002. – 528 с.
2. Федорєц Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения / Г.Ф. Федорєц. – Л., 1983. – 83 с.
3. Лошкарєва Н.А. О понятии и видах межпредметных связей / Н.А. Лошкарєва // Советская педагогика – 1972. – № 6. – С. 48–56.
4. Зверєв И.Д. Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверєв, В.Н. Максимова. – М. : Педагогика, 1981. – 160 с.

5. Зверев И.Д. Общая методика преподавания биологии / И.Д. Зверев, А.Н. Мягкова. – М. : Просвещение, 1985. – 191 с.

6. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесс обучения : кн. для учителя / В.Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1984. – 143 с.

ОЛІЙНИК Н.Я.

## **ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДАХ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ: РЕАЛІЇ Й ПЕРСПЕКТИВИ**

Для сучасної соціокультурної ситуації в Україні характерний цілий ряд негативних тенденцій та процесів, які намітилися у сфері культурного та духовного життя. Це суттєво вплинуло на втрату духовно-моральних орієнтирів, спричинило відчуження дітей і молоді від культури та мистецтва. Сьогодні суттєво зменшено фінансування установ та закладів, що здійснюють організацію оздоровлення, дозвілля та відпочинку дітей у канікулярний період. Одним із найважливіших стратегічних завдань України у сфері соціального захисту дітей є реалізація їхнього права на оздоровлення й відпочинок. Криза у сфері дитячого відпочинку та оздоровлення стимулювала пошук нових підходів до роботи дитячих літніх оздоровчих центрів. Така ситуація призвела до появи не тільки нових форм літнього відпочинку, а й до створення нових нетрадиційних форм життєзабезпечення та життєдіяльності дитячих таборів.

Успішне вирішення завдань діяльності дитячих закладів оздоровлення та відпочинку, насамперед, пов'язане з рівнем професійної майстерності педагогічного персоналу. Зазначимо, що питанням діяльності дитячих закладів оздоровлення та відпочинку приділяли увагу багато дослідників. Зокрема, педагогічні аспекти соціалізації дітей у літніх таборах розглядали В.Н. Бутова, А.В. Волохова; організацію літнього відпочинку дітей – О.Г. Красношликова, Н.А. Ложникова, Я.М. Кашуба; підготовку майбутніх учителів до виховної діяльності в дитячих оздоровчих таборах – О.П. Яковлева, Л.Є. Пундик, М. Вайндорф-Сисоєва; організаційно-педагогічні основи функціонування міжнародного дитячого центру “Артек” – М.М. Сидоренко. Праці цих науковців мають не тільки велике теоретичне, а й практичне значення для вирішення порушеної проблеми проте не вичерпують її повністю.

Інноваційні підходи до проблематики підготовки майбутніх педагогів-організаторів до виховної діяльності з дітьми у закладах відпочинку та оздоровлення зумовлені, перш за все, сучасними вимогами дітей, динамічними змінами навколишнього світу, його соціальної, економічної, політичної, моральної сфер. Адже виховна ефективність дитячого оздоровчого закладу значною мірою залежить саме від дорослих, виховних можливостей табору й нетрадиційних, порівняно зі школою, форм і методів роботи.

**Мета статті** – проаналізувати компоненти, показники та рівні готовності майбутніх педагогів до виховної діяльності в умовах дитячих закладів оздоровлення та відпочинку.

У науковій літературі наявні різноманітні терміни щодо педагогічного персоналу, який працює з дітьми під час канікул у дитячих закладах, а саме:

“педагог-вихователь”, “вожатий”, “педагог-організатор”. Незважаючи на різноманітні підходи до цієї наукової дефініції, “робота вожатим почесна, її розглядають як винагороду” [3, с. 36]. Насамперед, доцільно подолати стереотип ставлення до педагога-організатора як до тимчасової людини “непрофесіонала”. Сьогодні необхідний новий тип вожатого, який здатний виконати складні завдання виховання дітей. Дитячі оздоровчі заклади даватимуть високий виховний ефект лише тоді, коли педагог володітиме високими моральними якостями, достатнім рівнем знань, користуватиметься авторитетом. З цього приводу Т.В. Тарасова зазначає, що педагог-організатор повинен розвивати в себе особистісні якості, що характеризуються альтруїстичними й емпатійними особливостями, бути особистісним зразком багатства духовного життя [4, с. 5]. В.Н. Вараксін стверджує, що організатор літнього відпочинку дітей – це “багатоплановий спеціаліст: вихователь, комунікатор, художник, ігровик, менеджер, технолог, конструктор і навіть актор” [1, с. 121]. Нам імпонує думка практиків стосовно того, що від діяльності вожатого залежить успішність реалізації функцій дитячого закладу оздоровлення та відпочинку. Крім того, він є носієм цілей, інформації, засобів педагогічної комунікації, професійних знань. Таким чином, сучасний “вожатий” повинен володіти педагогічним потенціалом, ґрунтовними знаннями про дитину, її розвиток; мати здібності до педагогічної рефлексії, емпатії, стійку нервову систему.

Отже, центральною особою, що здійснює оздоровчо-виховний процес під час літнього відпочинку, є вожатий-вихователь, обов’язки якого найчастіше виконує студент-практикант. Тому літня практика є логічним продовженням вузівського педагогічного процесу. Л.Ю. Пундик, досліджуючи питання професійної підготовки студентів до виховної діяльності в умовах оздоровчого табору, зазначає, що студент, який працюватиме з дітьми під час табірної зміни, “має не лише оволодіти певними навичками соціально-виховної роботи, а й знати: соціальне середовище вихованця, специфіку роботи в різних мікросоціумах, педагогічний потенціал конкретного середовища, методики його вивчення, як визначити ієрархію завдань, як використовувати основні технології спілкування” [7, с. 9].

Сьогодні студент повинен бути готовим до самостійної, безперервної та багатогранної роботи з дитячим колективом у дитячому закладі оздоровлення й відпочинку. Слід відзначити, що є чимало дисертаційних досліджень, у яких висвітлено різноманітні аспекти готовності до професійної діяльності педагогів-організаторів у таборах відпочинку.

Зокрема, А.А. Кардабнев та М.В. Фірсов вивчали питання літньої педагогічної практики студентів; В.О. Нужний аналізував підготовку студентів до розв’язання конфліктів під час табірної зміни; О.П. Яковлева досліджувала процес формування комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі виховної роботи в оздоровчих таборах; М.А. Толмачов, Н.Є. Четвергова, Л.Є. Пундик розглядали практичні аспекти підготовки фахівців до певного виду педагогічної діяльності в умовах оздоровчого табору.

Зупинимося на деяких підходах науковців до змісту готовності до роботи з дітьми під час табірної зміни. Н.Є. Четвергова під готовністю майбутнього педагога до роботи в літньому дитячому закладі оздоровлення та відпочи-

нку розуміє “інтегральну якість особистості, яка характеризується наявністю певного рівня мотиваційного, операційного, когнітивного й оцінного компонентів у їх єдності, виявляється в прагненні та підготовленості до здійснення діяльності на професійному рівні” [8, с. 19].

У поняття готовності вожатих до соціально-педагогічної діяльності С.В. Тетерський включає “професійну мотивацію, професійно вагомі особистісні якості, педагогічну позицію, потребу в самоосвіті, оволодіння методами й технологіями соціально-педагогічної діяльності” [6, с. 130]. Л.Є. Пундик у структурі сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до практичної виховної діяльності робить основний акцент на уміннях та виділяє такі основні показники: “уміння ставити педагогічні завдання; уміння вирішувати педагогічні завдання; уміння педагогічно грамотно виходити із складних ситуацій” [7, с. 7].

Беручи до уваги зазначені наукові доробки фахівців, ми розглядаємо готовність майбутніх учителів до виховної роботи в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку як *цілісне утворення в структурі майбутньої професійної діяльності, що характеризується активністю та позитивною спрямованістю (мотиваційний компонент), передбачає ґрунтовні знання (змістовий компонент), базується на високому рівні умінь і навичок (процесуальний компонент) та має на меті самовдосконалення й контроль за результатами діяльності (регулятивний компонент).*

Спираючись на власний педагогічний досвід, ми встановили загальні закономірності, які стосуються готовності майбутніх учителів до виховної роботи в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку, а саме:

- наявність готовності – це необхідна умова успішного здійснення виховної діяльності з дітьми під час табірної зміни;
- для максимально високого рівня готовності майбутніх учителів до виховної роботи необхідна позитивна внутрішня мотивація;
- майбутньому педагогові-організаторові необхідно оволодіти всіма видами готовності (психологічна, науково-теоретична, практична, фізична);
- готовність базується на теоретичних знаннях та практичних уміннях в означеному виді діяльності.

Таким чином, готовність майбутніх педагогів до виховної роботи в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку зосереджена на: мотивації цієї діяльності; змістових теоретичних знаннях у заданій галузі; професійно-практичних уміннях та навичках щодо її виконання; контролі за реалізацією майбутніми педагогами виховної діяльності з дітьми під час табірної зміни.

Отже, готовність майбутніх педагогів до виховної роботи в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку передбачає єдність чотирьох **компонентів**: *мотиваційного, змістового, процесуального, регулятивного*. Дамо їм коротку характеристику. *Мотиваційний* (спонукальний) компонент виявляється в характері ставлення до взаємодії з дитячим колективом; полягає в усвідомленні студентами особистісної та суспільної значущості виховної роботи, переведення зовнішньої мотивації у внутрішню. *Змістовий* (інтелектуальний) передбачає наявність необхідного обсягу науково-теоретичних знань у галузі педагогіки та психології, досконале знання складових виховної роботи, а саме: особливостей,

завдань, функцій, видів, форм, методів та усвідомлення їхнього конкретного впливу на дітей, що перебувають у тимчасовому колективі дитячого закладу оздоровлення й відпочинку, необхідності вдосконалення цих знань. *Процесуальний* (виконавський) має на меті застосування практичних умінь проектувати й самостійно організувати виховний процес з дітьми під час “табірної зміни”. *Регулятивний* (контрольний) передбачає моніторинг знань, аналіз результатів виховної діяльності, а також самооцінку (рефлексію) власного рівня готовності до вирішення професійних завдань у галузі виховної діяльності.

Зупинимось більш докладно на основних показниках компонентів (мотиваційного, змістового, процесуального та регулятивного) готовності майбутніх педагогів до виховної роботи в дитячих закладах оздоровлення й відпочинку. Вважаємо, що показники повинні враховувати такі параметри: “чому, заради чого суб’єкт діє, що він здійснює і як, якими засобами користується і за яких умов”. Отже, готовність студентів до виховної діяльності в ДЗОВ на основі виділених компонентів ми оцінювали за такими *показниками*: мотивація діяльності; дієвість та усвідомленість професійних знань; сукупність професійних умінь і навичок, здатність до рефлексії та моніторинг. Дамо коротку характеристику зазначених показників.

Л.В. Єршова [2] вважає, що процес формування готовності майбутнього педагога до роботи в літньому дитячому закладі, перш за все, полягає в цілеспрямованому розвитку позитивного ставлення студентів до цього виду діяльності, тобто на *мотивації*. Мотиви виступають важливим фактором підвищення якості готовності майбутніх педагогів до виховної діяльності в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку. Саме в мотиві відбувається поєднання, синтезування зовнішніх впливів і внутрішніх, які визначають ставлення до діяльності. Характеризуючи мотивацію майбутніх педагогів до виховної діяльності, ми виділяємо три рівні:

- позитивна мотивація, при якій майбутній педагог з інтересом проводить цей вид діяльності, усвідомлюючи її значення;
- нейтральна мотивація полягає в тому, що внутрішня мотивація проведення виховної діяльності практично відсутня, студент лише під дією зовнішніх чинників спроможний проводити цей вид діяльності;
- негативна мотивація притаманна для студентів, які не виявляють ніякого інтересу до виховної діяльності.

Змістовому компонентові відповідає *показник дієвості та усвідомленості знань*. Показник дієвості знань майбутніх педагогів-організаторів передбачає ґрунтовне застосування знань у нових педагогічних ситуаціях діяльності закладів оздоровлення та відпочинку. Усвідомленість професійних знань майбутніх педагогів виявляється в розумінні ними теоретичного матеріалу в галузі організації відпочинку та оздоровлення дітей під час канікул; правильності та обґрунтованості суджень; можливість реалізувати теоретичні знання на практиці.

Ми поділяємо думку науковців стосовно того, що вирішальним фактором успіху педагогічної діяльності в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку є глибина оволодіння педагогом-організатором технологічним підходом до відпочинку дітей. У поняття “технологічний підхід” включено комплекс особистісно-фахових досягнень, а саме: інтелектуальну складову (поі-

нформованість з питань педагогіки, психології; вміння відібрати зміст, мету кожної виховної справи); дієво-педагогічну складову (володіння набором технологій виховання, прийомів та організаційних форм, що становить основу професійної майстерності; вироблення власної педагогічної техніки); емоційно-особистісну складову (пристосування своїх професійних можливостей до контингенту дітей, які відпочивають, врахування їхніх індивідуальних запитів; характерні риси вдачі (темперамент, інтуїція, акторські та організаторські здібності), які підсилюють вплив професійних знань).

*Професійні вміння* як показник процесуального компонента ми розглядаємо як результати застосування теоретичних знань у реальній практичній діяльності. Л.М. Кириченко, Н.П. Онищенко [5, с. 17–18], Л.Ф. Шаламова, А.Ю. Ховрін [9, с. 54] виділяють такі *професійно-педагогічні вміння* вожатого: переконувати прикладом, словом, справою; зацікавлювати кожну дитину творчою справою, запрошувати її до спільної активної діяльності; планувати роботу загону, вміло розподіляти доручення; правильно організувати самоврядування; організувати змагання; розбиратися в кожній педагогічній ситуації; намагатися викликати позитивне емоційне ставлення в дітей до всіх видів роботи; аналізувати будь-яку справу.

Науковці-практики вважають, що під час проходження організаційно-дозвілєвої практики в літніх таборах студенти повинні оволодіти такими *вміннями*: визначати цілі та завдання оздоровчої й виховної роботи з дітьми та підлітками в таборі, специфіку виховної роботи в період канікул, відпочинку; складати план оздоровчої й виховної роботи на табірну зміну та на кожен день з урахуванням інтересів, вікових й індивідуальних особливостей дітей; здійснювати профілактичну, інформаційну, корекційну діяльність; організувати та проводити дозвілєву, оздоровчу, просвітницьку роботу з дітьми й підлітками, спрямовану на розвиток творчості, ініціативності, самостійності, відповідальності; організувати самоуправління в дитячому колективі, різноманітну діяльність дітей і підлітків; створювати умови для розвитку самодіяльності дітей і підлітків; педагогічно осмислювати та аналізувати досвід своєї педагогічної діяльності.

Нами виділено три рівні умінь:

– низький (копіювально-відтворювальний) зумовлює репродуктивні дії; студенти не можуть без сторонньої допомоги організувати виховну діяльність, їм необхідна підтримка викладача чи старшого педагога-організатора; майбутні педагоги володіють вміннями діяти за стандартним шаблоном у типових виховних ситуаціях;

– середній рівень (продуктивно-інтерпретувальний) передбачає наявність частково-пошукових дій; майбутнім педагогам притаманні вміння діяти в дещо зміненій ситуації, на основі вибору способів дії з раніше відомих; у нескладних ситуаціях студенти самостійно обирають механізми реалізації дії;

– високий рівень (конструктивно-творчий) – має на меті творчі дії, проведення цілком самостійної виховної діяльності; майбутні педагоги активно співвідносять умови з новими потребами виховного середовища закладу оздоровлення та відпочинку.

Здатність до рефлексії та моніторинг є показниками результативного компонента. Зміст процесу рефлексії полягає в переході неявного знання в

явне. Рефлексія спонукає до самооцінювання результатів навчання. У цілому мета рефлексії – методологічне обґрунтування теоретичної системи, а результат – збагачення особистості за допомогою виявлення концептуальних структур більш високого порядку узагальнення. Рефлексія студентів відбувається одночасно з аналізом і корегуванням застосованих методів і логічних процедур. У педагогічній науці все частіше проводиться моніторинг, що полягає в постійному й цілеспрямованому спостереженні за ходом педагогічного процесу з метою виявлення реального стану та встановлення відповідності отриманого результату запланованому. Таким чином, моніторинг включає діагностику, прогнозування й корекцію професійного розвитку особистості майбутнього педагога та всього освітнього процесу.

Зазначимо, що готовність – відносна категорія, що має різну кількість рівнів (у цілому від двох до п'яти). Готовність студентів до виховної роботи в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку ми аналізувати за трьома *рівнями*: низький, середній, високий. За основу було взято 100-бальну шкалу, яка використовується у ВНЗ. Дамо характеристику визначених рівнів готовності.

*Низький рівень* (елементарний) (від 1 до 60 балів) – майбутні педагоги мають лише елементарні знання, недостатньо сформовані вміння та навички, дії професійно не усвідомлені й виконуються з опорою на інтуїцію, шляхом спроб і помилок. Для студентів характерне незначне усвідомлення мотивів виховної діяльності; спостерігається низький рівень теоретичних знань у галузі виховання, уміння самостійно організувати дозвілля дітей під час табірної зміни практично відсутні; недостатній рівень рефлексії, притаманна неадекватна самооцінка; переважає поверхове уявлення про цей процес.

*Середній рівень* (продуктивний) (від 61 до 85 балів) – майбутнім фахівцям властиве прагнення до самовдосконалення та мобілізація вольових якостей. Знання є достатніми, проте в діях мало використовуються психолого-педагогічні знання, виявляється недостатня компетентність, у діях переважають стереотипні форми виховної діяльності. Студенти здатні до самостійного опрацювання навчального матеріалу, але потребують консультацій досвідчених педагогів-організаторів. Через недосконалість умінь майбутній спеціаліст діє лише за чітким алгоритмом (стандартом). Спостерігається певна обмеженість форм та шляхів реалізації виховної діяльності, яка має реконструктивний характер.

*Високий рівень* (творчий) (від 86 до 100 балів) – повне і якісне оволодіння цим видом діяльності. В основі дій майбутнього педагога лежить усвідомленість і професійність. Студентам притаманні глибокі теоретичні знання виховної діяльності, рівень умінь високий; наявні внутрішня потреба в саморозвитку, ініціатива, інтерес, самостійність, здійснення близького та далекого перенесення знань, умінь у нову нестандартну ситуацію, бачення нової проблеми в традиційній ситуації. Дії студентів як педагогів-організаторів літнього відпочинку дітей характеризуються стійкою усвідомленістю, професійністю та педагогічною доцільністю. У цілому їх діяльність має творчий характер.

Отже, результати опитування та бесід зі студентами, що мали на меті проходити педагогічну практику в Дитячому центрі “Молода гвардія”, дають можливість зробити певне узагальнення. Сучасний стан підготовки майбутніх вчителів до виховної діяльності в дитячих закладах оздоровлення та відпочи-

нку суперечить сучасним запитам і вимогам суспільства, а також потребам та інтересам дітей. Встановлено, що більшість студентів не має належної спеціальної підготовки до роботи в літніх дитячих оздоровчих закладах. Педагогічне керівництво дозвіллевою діяльністю дітей під час табірної зміни не забезпечене належним чином. Ми можемо констатувати, що підготовка майбутніх учителів до організації виховної діяльності учнів під час літніх канікул у закладах оздоровлення та відпочинку характеризується недостатнім рівнем і потребує суттєвого вдосконалення.

Під час особистих бесід з респондентами ми дійшли висновку, що сучасний стан справ у галузі педагогічної діяльності з дітьми під час канікул, спричинений історичним аналізом проблеми розвитку та становлення дитячих закладів оздоровлення й відпочинку в Україні. В цілому недостатній рівень готовності майбутніх вчителів до виховної роботи зумовлений рядом об'єктивних причин, а саме:

- нівелювання ролі організаційно-відпочинкової практики в навчально-виховному процесі;
- тривала зумовленість організації виховної роботи ідеологічними постулатами;
- необґрунтовано стримане ставлення до використання новітніх методів і форм роботи та впровадження технології колективного творчого виховання в практику роботи більшості закладів оздоровлення й відпочинку;
- відсутність у навчальних планах багатьох вищих педагогічних навчальних закладів спеціальних дисциплін, у яких передбачено вирішення означеної проблеми, або їх викладання після проходження студентами такої практики;
- у багатьох ВНЗ незначна кількість годин відведена на вивчення студентами методики організації виховної діяльності під час табірної зміни в курсі “Методика виховної роботи” або розроблено авторські курси “Табірне літо”, “Методика виховної роботи у ДЗО”, які мають 1–2 кредити;
- недостатня кількість належним чином систематизованого навчально-методичного забезпечення та відсутність підготовленого викладацького складу, які б мали певний практичний досвід і стаж роботи в ДЗОВ.

Для більш конкретного отримання даних про стан готовності майбутніх вчителів до виховної роботи було використано комплексне дослідження. У констатувальному експерименті було задіяні 332 студенти. Узагальнені результати подано в таблиці.

Таблиця

**Стан готовності майбутніх педагогів до виховної діяльності в ДЗОВ  
(результати констатувального експерименту 2003–2005 рр.)**

Рівні готовності	Компоненти готовності							
	Мотиваційний		Змістовий		Процесуальний		Регулятивний	
	абс. од.	%	абс. од.	%	абс. од.	%	абс. од.	%
Низький	39	11,7	174	52,4	110	33,1	173	52,1
Середній	174	52,4	99	29,8	158	47,6	111	33,4
Високий	119	35,8	59	17,8	64	19,3	48	14,5
<b>Всього</b>	<b>332</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>332</b>	<b>100</b>	<b>332</b>	<b>100</b>

**Висновки.** За змістовим та регулятивним компонентом студенти перебувають на низькому рівні готовності, а за мотиваційним і процесуальним – на серед-



ньому. Отримані результати не відповідають вимогам сьогодення й потребують ґрунтовного вдосконалення. Встановлено, що умови оздоровчого табору створюють унікальну атмосферу побудови структур розвитку дитячого самоврядування, стимулювання соціальної активності, використання досвіду, знань дітей для подальшої освітньої, пізнавальної, експериментальної діяльності. У дитячому оздоровчому закладі поруч існують коректна педагогіка управління тимчасовим дитячим колективом і педагогіка самодіяльності, творчості дитячого колективу. Головною ідеєю виховного процесу в такому закладі, яку повинен реалізовувати майбутній спеціаліст, є особистий підхід до кожного учасника процесу з урахуванням його прагнень, бажань, можливостей, особливостей, з одного боку, та формування виховної конструкції на принципах колективного виховання, колективної творчості, зацікавленості дітей у програмних, варіативних проектах їх діяльності у канікулярний час – з іншого. Методичне забезпечення виховних програм полягає у своєрідному менеджменті сучасних захоплень дітей різних вікових, соціальних, регіональних категорій із необхідністю активізації національного виховання, використання часу таборувань для набуття максимального обсягу корисного досвіду, властивого виключно дитячому оздоровчому закладу.

#### **Література**

1. Вараксин В.Н. Слагаемые мастерства вожатого : учеб.-метод. пособ. / В.Н. Вараксин ; науч. ред. В.И. Новиковой. – Таганрог, 2001. – 134 с.
2. Єршова Л.В. Организационно-педагогические условия социализации ребенка во временном внешкольном объединении : автореф. дис... канд. пед. наук / Л.В. Єршова. – Ярославль, 1995. – 19 с.
3. Методика роботи в літньому оздоровчому таборі : навч. посіб. / Є.І. Коваленко, А.І. Конончук, І.М. Пінчук, В.М. Солова ; Інститут змісту і методів навчання. – К., 1997. – 280 с.
4. Особливості організації і проведення літнього відпочинку школярів : метод. рекомендації / за заг. ред. Т.В. Тарасової. – Тернопіль, 1997. – 172 с.
5. Організація педагогічної практики у літніх дитячих оздоровчих закладах : метод. рекомендації / Л.М. Кириченко, Н.П. Онищенко, Ю.Г. Підборський, О.М. Сергійчик. – К. : Знання України, 2004. – 60 с.
6. Педагогика школьных каникул : метод. пособ. / сост. и науч. ред. С.В. Тетерский. – М. : Академический Проспект, 2003. – 176 с.
7. Пундик Л.Є. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до виховної діяльності в умовах оздоровчого табору : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.Є. Пундик ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2000. – 17 с.
8. Четвергова Н.Е. Формирование готовности будущего учителя к работе в летнем детском лагере : дис. канд. пед. наук / Н.Е. Четвергова. – М., 2005. – 203 с.
9. Шаламова Л.Ф. Вожатый – старт в профессию : учеб.-метод. пособ. / Л.Ф. Шаламова, А.Ю. Ховрин. – М. : ИТЦ “МАТИ” РГТУ им. К.Э. Циолковского, 2002. – 265 с.

ОЛІЙНИКОВА К.І.

### **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СУЧАСНОГО КИТАЮ**

В умовах глобальної економічної кризи китайська економіка має найвищі темпи розвитку в усьому світі. Пріоритетною галуззю економіки КНР є освіта. За останні 30 років освітня система в Китаї зробила неймовірний стрибок із ча-

сів повної неграмотності після “культурної революції” до побудови найсучаснішої системи вищої освіти, обов’язкової базової освіти та найбільшої мережі довічної освіти. Освітню галузь в Китаї постійно реформують, використовуючи найновіші методи та форми освіти, запроваджують новітні досягнення науки й технології в галузі освіти. Актуальність проблеми полягає в тому, що китайський досвід є дуже цінним для нашої країни, яка також перебуває в стані перебудови системи освіти й може використати вже набутий китайський досвід для подальших освітніх реформ. Приклад тісної співпраці в освітній галузі між Китаєм і міжнародними організаціями становить великий теоретичний і практичний інтерес для подальшого розвитку системи освіти в Україні.

Проблеми змін у системі освіти, напрями реформування в Китаї висвітлені недостатньо повно. Є лише поодинокі праці – “Загальна історія освіти в Китаї” під ред. Мао Ліжуй (1988 р.) і “Освіта в новому Китаї за сорок років” під ред. Го Шен (1989 р.). У Радянському Союзі питання розвитку педагогічної освіти в Китайській Народній Республіці досліджували М. Баранов, Н. Боревська, Т. Зепалов, В. Клепиков, Е. Монозон. Українська педагогічна наука приділяла мало уваги процесам, які відбувались у китайській системі освіти. Предметом аналізу науковців в Україні були питання організації навчально-виховної роботи в загальноосвітній середній школі КНР (Уюнтена), розвитком професійно-технічної освіти в Китаї (Н.В. Пазюра), використанням спадщини В. Сухомлинського у виховному процесі навчальних закладів (Лі Цзіхуа).

**Мета статті** – розкрити зміст сучасної педагогічної освіти в КНР.

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що система педагогічної освіти в КНР відповідає конкретному стану китайської освіти і складається з незалежних педагогічних навчальних закладів як окремих частин, доповнених іншими освітніми організаціями. Педагогічна освіта має соціалістичну орієнтацію, пріоритетною залишається базова освіта.

Педагогічні університети та училища різних видів і рівнів підготували тисячі кваліфікованих викладачів для середніх і початкових шкіл. У 2000 р. загальна кількість викладачів у звичайних середніх і початкових школах досягла 9 516 500 осіб, з яких 5819,400 – вчителі початкової школи, 3 054 700 – вчителі молодших класів середньої школи, 642 400 – вчителі старших класів середньої школи. Педагогічна освіта в Китаї підтримує найбільшу систему базової освіти в світі. Її реформа та розвиток мають рішуче підвищити перетворення в китайській базовій освіті і зробити значний внесок у покращення якості нації.

У Китаї підготовку вчителів для початкової та середньої школи здійснюють у системі педагогічних навчальних закладів, яка включає середні педучилища, педагогічні ВНЗ та інститути підвищення кваліфікації (професійного вдосконалення). Педагогічна освіта в Китаї включає в себе очну та заочну підготовку вчителів. Очну підготовку вчителів здійснюють педагогічні навчальні заклади з чотирирічним терміном навчання, зокрема університети й училища. Очне навчання також проводять педагогічні училища та середні педагогічні школи з трирічним терміном навчання. Вони, відповідно, готують вчителів старших і молодших класів середньої й початкової шкіл, дитячих садків і спеціальних навчальних закладів. Заочну підготовку проводять заклади освіти та педагогічні школи для вчителів середніх і початкових шкіл (дитячих садків).

Крім того, департамент освіти запровадив телевізійні програми в звичайних вищих навчальних закладах та всіх педагогічних закладах для підготовки вчителів середньої школи. Водночас, заочні програми з підготовки вчителів у середніх і початкових школах реалізують через заочні освітні програми, вечірні школи, супутникове освітнє ТБ та іспити для тих, хто самостійно навчається [5].

Вища педагогічна освіта в Китаї має на своїй меті головним чином підготовку вчителів для середньої школи. Вищі педагогічні навчальні заклади в Китаї складаються з вищих педагогічних училищ, педагогічних університетів та інститутів, професійно-технічних педінститутів, педінститутів іноземних мов та фізкультурних педінститутів, а також з педагогічних факультетів і курсів при деяких університетах. Так, у 2004 р. нараховувалося 232 загальних вищих навчальних закладів у Китаї зі здатністю зарахування 690 тис. абітурієнтів. Звичайні університети, педагогічні інститути та педагогічні училища зараховують випускників старших класів середньої школи, які успішно пройшли конкурс єдиних державних вступних іспитів. Вищі педагогічні університети пропонують чотирирічні програми для підготовки вчителів старших класів середньої школи. Випускники здобувають вчений ступінь бакалавра, магістра або доктора. Вищі педагогічні училища пропонують дворічні або трирічні програми, в основному для підготовки вчителів молодших класів. Навчання проводять за такими спеціальностями: педагогіка, дошкільна освіта, спеціальна освіта, психологія, освітні технології, китайська мова й література, мови та література національних меншин, ідеологічна та політична освіта, історія, англійська, російська, японська, математика і прикладна математика, комп'ютерні науки, фізика, хімія, біологія, географія, музика, образотворче мистецтво й фізкультура. Крім того, викладачі вищих навчальних закладів мають змогу вчитись в аспірантурі. Водночас вищі педагогічні установи беруть активну участь у забезпеченні підвищення рівня кваліфікації вчителів середніх шкіл.

Всі студенти вищих педагогічних закладів повинні пройти педагогічну практику – викладання в середній школі й робота класного керівника. Той, хто не впорається з тими чи іншими завданнями в ході практики, після закінчення навчання не здобуде вченого ступеня [3].

Середня педагогічна освіта має на меті підготовку вчителів початкових шкіл, дитячих садків і викладачів спеціальної освіти. Зокрема, у 2000 р. нараховувалося 875 училищ з підготовки вчителів у Китаї з 920 тис. студентами. З 875 училищ 811 проводили підготовку вчителів середніх шкіл, 61 – вчителів дошкільної освіти, 3 – вчителів спеціальної освіти.

Найголовніше завдання середньої педагогічної освіти – підготовка вчителів для початкової середньої школи. Педагогічні навчальні заклади зараховують випускників молодших класів середньої школи і пропонують трирічні або чотирирічні програми, які складаються з чотири частин: обов'язкові курси, факультативні курси, навчальна практика та позакласні заходи. Обов'язкові курси включають ідеологічну та політичну освіту, китайську, в тому числі методологію викладання китайської в початкових школах, математику, включаючи методику викладання математики в початковій школі, фізику, хімію, біологію, історію, географію, психологію, педагогіку в початковій школі, основи аудіові-

зуальної освіти, фізичну культуру, музику, образотворче мистецтво, прищеплення робочих навичок, а також основи інформатики. Відповідно до регіональними освітніми потребами до факультативних курсів належать предмети, які сприяють розширенню й поглибленню знань, інтересів і здібностей. Крім того, пропонуються професійно-технічні дисципліни для задоволення потреб місцевого економічного розвитку. Навчання включає в себе практику відвідування початкової школи, навчальні дослідження, викладання та стажування, експериментальне навчання. Позакласні заходи проводять у формі лекцій, організації спеціальних груп за інтересами та соціологічних опитувань для навчання учнів у галузях науки й техніки, мистецтва і спорту.

Головне завдання середніх спеціальних педагогічних шкіл полягає в наданні спеціальної освіти для вчителів початкових шкіл. У 1998 р. в Китаї нараховувалося 33 середніх педагогічних навчальних закладів спеціальної освіти. Викладачам середніх навчальних закладів спеціальної освіти пропонують три спеціальності: надання освіти глухим, сліпим та розумово відсталим дітям. До установ, як правило, зараховують випускників молодших класів середньої школи, навчання триває три або чотири роки. Курси складаються із чотирьох частин: обов'язкові курси, факультативні курси, навчальна практика та позакласні заходи. Обов'язкові курси поділяють на дві категорії: державні та спеціалізовані обов'язкові курси. До державних курсів входять ті самі предмети, що й до програм звичайних середніх педагогічних шкіл. Спеціалізовані курси пропонують додатково до вищезазначених трьох спеціальностей. Вони включають у себе психологію, педагогіку, методологію та інші курси з профілактики й вивчення деформації. Всього налічується 22 спеціалізованих обов'язкових курси. Факультативні курси створюються для спеціальної початкової освіти на основі місцевих потреб. До них входять предмети, корисні для розширення й поглиблення знань, для розвитку інтересів та формування спеціальних навичок, а також професійно-технічні дисципліни для задоволення потреб місцевої спеціальної освіти. Навчання включає в себе відвідування спеціальних освітніх закладів, спроби викладання, допомогу вчителям спеціального навчання в організації заходів, проведення навчальних досліджень і самостійне навчання студентів. Позашкільні заходи дають знання та навички в галузях науки й техніки, мистецтва і спорту на основі лекцій, зустрічей і соціальних спостережень, а також шляхом організації студентів для добровільного проведення тренування в спеціальних школах та місцевих освітніх організаціях.

Крім того, працюють факультативні курси спеціального навчання в звичайних середніх школах, підготовки викладачів з тим, щоб їх випускники в майбутньому змогли впоратися з проблемами дітей-інвалідів, які навчаються в звичайних школах.

Китай є єдиною багатоетнічною нацією, що складається з 56 груп етнічних меншин. Кількість населення етнічних меншин становить 108 млн осіб, 8,98% від загального обсягу. Освіта груп етнічних меншин є важливою частиною національних освітніх заходів. У країні заохочується педагогічна освіта для меншин з метою сприяння розвитку освіти в регіонах, де мешкають меншини. Група вищих педагогічних навчальних закладів, училищ і середніх

педагогічних шкіл несуть відповідальність за навчання й підготовку викладачів для меншин. Викладацький навчальний центр на північному заході та Англійський навчальний центр вчителів у південно-західній частині були створені в найбільшій концентрації етнічних меншин. Частина національних інститутів та університетів охоплюють також програми для підготовки викладачів для національних меншин [1].

З 1982 до 2000 р. Китай співпрацює з ЮНІСЕФ у галузі педагогічної освіти. Це педагогічні проекти для початкових шкіл у районах проживання національних меншин (1982–1984 рр.), проект підвищення кваліфікації викладачів початкової школи, дошкільної та спеціальної освіти (1985–1989 рр.), проект підготовки вчителів початкової школи без відриву від виробництва (з 1990 до 1993 р.), підготовка вчителів у перехідний період (1994–1995 рр.) та проект стосовно надання можливості отримання педагогічної освіти в бідних районах (1996–2000 рр.). Так, у 1993 р. Китай почав спільні проекти з програмою розвитку ООН з базової педагогічної освіти. З 1990 по 1994 рік Китай створив спільні проекти для викладачів середніх шкіл з Світовим банком. Більше того, спостерігається зростання педагогічного обміну (ознайомчі поїздки, обмін викладачами та вченими, обмін делегаціями, створення спільних шкільних проектів, а також проведення науково-дослідницької діяльності в галузі освіти) між Китаєм та багатьма іншими країнами й регіонами в усьому світі. Викладачам та співробітникам педагогічних навчальних закладів було запропоновано брати участь у міжнародних симпозіумах і семінарах [4].

Узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що до найближчих цілей педагогічної освіти в Китаї належить поступове формування нової сучасної системи з концепцією безперервної освіти для китайських учителів, спрямованої створити новий тип вчителя, який матиме практичні навички і відповідатиме потребам ХХІ ст., а також побудувати систему безперервної освіти для навчання всіх співробітників з метою підвищення їх професійної компетентності.

До заходів щодо подальшого реформування й розвитку системи педагогічної освіти в Китаї належать:

1. Постійне проведення географічного перерозподілу та структурної перебудови серед існуючих педагогічних інститутів.

Мета структурної перебудови полягає в розвитку педагогічної освіти в містах і в сільській місцевості. У тих регіонах, де дозволяють умови, вчителі середніх і початкових шкіл повинні мати дипломи про закінчення трирічного училища або наявність ступеня бакалавра. Такі корегування визначаються принципами й політикою, згідно з якими педагогічна освіта повинна мати пріоритетне значення та відповідати всім вимогам для активного розвитку освіти. Педагогічна освіта потребує внутрішнього поліпшення і стратегічних перетворень педагогічних ресурсів. Вища педагогічна освіта повинна постійно розширюватись і поступово витіснити середню педагогічну освіту. У цьому контексті пропонується злиття педагогічних училищ з педагогічними інститутами.

2. Проведення ретельних освітніх реформ в усіх педагогічних навчальних закладів для поліпшення якості підготовки нових учителів. Мета цієї реформи в галузі навчання полягає в підвищенні професійної компетентності

вчителів шляхом перегляду навчальних моделей, їх змісту й застосування. Вищі педагогічні навчальні заклади та училища на всіх рівнях повинні працювати від 3 до 5 років над пошуком ефективних, типових та зразкових моделей для підготовки нових учителів, видання творчих підручників, електронних навчальних матеріалів, підручників, мультимедійних навчальних програм з проривом у змісті й формі. Також потрібно створити різні стилі викладання, які будуть корисними для формування творчої думки та розкриття можливостей розвитку, що дасть змогу всім учням мати доступ до комп'ютера на базі сучасних технологій навчання, поліпшить процес навчання в системі професійної підготовки.

3. З метою поліпшення якості викладання значною мірою сприяти реалізації проекту “Безперервна освіта для вчителів середніх і початкових шкіл”. Основні завдання зазначеного проекту полягають у розробці правил і політики в галузі безперервної освіти в середніх та початкових школах, у створенні можливостей для продовження освіти вчителів середніх і початкових шкіл з повним використанням засобів сучасних інформаційних технологій. Усі види освітніх ресурсів повинні бути спрямовані на зміцнення навчальних можливостей продовження освіти, розроблення сучасних навчальних програм і підручників, створення та вдосконалення системи моніторингу й оцінювання.

4. Встановлення визначених пільг для випускників середніх шкіл, які вступають до педвузів: відмінники можуть бути зараховані без вступних іспитів; при зарахуванні абітурієнтів педвузи мають пріоритетне право; в ситуації, коли вища освіта в країні переходить в основному на комерційну основу, більшість студентів педвузів навчається безкоштовно.

5. Підтримка на державному рівні високого статусу вчительської професії; турбота про матеріальний добробут педагогічних кадрів: їх заробітна плата часто перевищує рівень окладів інших представників середнього класу, вони безкоштовно або за невелику плату можуть отримати оселю в спеціальних вчительських містечках; моральне заохочення кваліфікованих спеціалістів шляхом присвоєння їм звань “Відмінник народної освіти”, “Вчитель-методист” та ін; 10 вересня кожного року країна святкує День учителя [3].

В своєму виступі на XV з'їзді партії генеральний секретар ЦК КПК, голова КНР Цзян Цземінь підкреслив, що розквіт і занепад країни пов'язані з просвітництвом, і кожен громадянин відповідає за розвиток просвітництва. Він також вказав, що саме підвищення освітнього рівня громадян – основна мета просвітництва. Навчання слід здійснювати в дусі новаторства та розвитку здібностей на практиці. З огляду на це необхідно виховати й підготувати таких учителів, які будуть не тільки всебічно обізнані, ідейні, але також й моральні, культурні та дисципліновані [4].

**Висновки.** У результаті проведення реформ у педагогічній освіті Китаю спостерігаються такі тенденції: вищі навчальні заклади співпрацюють з педагогічними інститутами й училищами для диверсифікації джерел нових учителів; педагогічна освіта все більше орієнтується на заклади вищої освіти; за допомогою сучасної освіти та інформаційних технологій побудовано відкрити мережа безперервної освіти. Співпраця з міжнародними організаціями сприяє побудові якісної системи педагогічної освіти зі світовим визнанням.

## Література

1. Боечко М.А. Основные направления реформ в системе педагогического образования КНР / М.А. Боечко // Философия образования. – 2006. – № 2 (№ 16). – С. 113–117.
2. Взгляд на сто лет назад на историю высшего педагогического образования в Китае [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.china.org.cn/chinese/archive/201022.htm>.
3. Лю Сяоянь. Подготовка учителей в Китае / Сяоянь Лю // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 117–120.
4. Тань Чжи Сун. Вища педагогічна освіта у Китаї у 21 сторіччі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.edu.cn/20010823/207561.shtml>.
5. Higher Education in China. Zhou Ji. Thomson Learning, 2004. – P. 13–16.

ОЛОВАРЕНКО О.І.

## **ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ**

Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ ст., освіта “є засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені” [3, с. 240].

Школа починається з учителя. Отже, актуальною є підготовка висококваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності в освоєнні й упровадженні новітніх наукоємних та інформаційних технологій.

Водночас реалії нинішнього навчального процесу у вищих закладах освіти свідчать про те, що його зміст, організація діяльності студентів потребують певних змін. Адже ніякі перетворення, нововведення й реформи не дадуть очікуваних результатів, якщо вони повною мірою не торкнуться особистості майбутнього вчителя.

Сучасна школа потребує фахівця, який би володів “різними варіантами побудови навчального процесу”, знав “не один універсальний, а кілька шляхів досягнення мети” [5, с. 8].

Процес реформування школи, що відбувається відповідно до Закону України “Про загальну середню освіту”, Концепції загальної середньої освіти, Державного стандарту початкової загальноосвітньої освіти, забезпечує системне оновлення змісту та перехід на нову структуру навчання.

Оновлення шкільної освіти в Україні, зокрема її початкової ланки, характеризується інтенсивним розвитком інноваційних процесів. Істотною особливістю цієї тенденції є реальна варіативність, пошук ефективних технологій навчання, наявність вибору різних навчальних програм і підручників.

Сьогодні, коли гуманітарна складова навчання молодших школярів постійно розширюється, методико-філологічна підготовка вчителя стає все більш пріоритетною в загальній системі професійної педагогічної освіти. У таких умовах надзвичайно важливо сформулювати в майбутнього педагога готовність навчати дітей рідної мови на основі комунікативно-діяльнісного та функціонально-стилістичного підходів, які забезпечують учням якісне володіння лінгвіс-

тичними знаннями, мовними й мовленнєвими вміннями та навичками, необхідними для вільного користування українською літературною мовою.

Поряд із масовою початковою школою діють різні педагогічні системи: загального розвитку за дидактичною системою Л.В. Занкова, розвивального навчання за теорією В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна; розвитку повноцінної навчальної діяльності школярів за ідеями та методичними посібниками О.Я. Савченко; диференційованого комплектування класів і внутрішньокласної диференціації тощо. Останнім часом стали з'являтися нові типи початкових шкіл, що наслідують досвід прогресивної західної педагогіки (системи М. Монтесорі, Р. Штайнера, методики американських шкіл з розвитку критичного мислення та творчого самовираження учнів тощо) [1, с. 28].

Для вдосконалення діяльності загальноосвітньої та професійної школи особливе значення має докорінне підвищення рівня професійної підготовки студентів. Майбутнім учителям необхідно дати найсучасніші знання та ґрунтовну практичну підготовку, бо успішне розв'язання складних завдань навчання й виховання молоді вирішальною мірою залежить від педагогічної майстерності, наукової ерудиції й культури вчителя [4, с. 106].

Аналіз спеціальної літератури, вивчення стану підготовки молодих педагогів до самостійної викладацької діяльності свідчить, що однією з найскладніших проблем з професійного становлення є вміння застосовувати сучасні навчальні технології.

**Мета статті** – презентувати досвід викладання нового навчального курсу “Технології вивчення галузі “Мова і література”.

Одним із найперспективніших шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів, озброєння їх необхідними знаннями, практичними вміннями й навичками є освоєння та впровадження активних форм і методів навчання.

Із цією метою в Харківському гуманітарно-педагогічному інституті розроблено програмно-методичне забезпечення нового навчального курсу “Технології вивчення галузі “Мова і література” й упроваджено цей курс у практику для підготовки студентів зі спеціальності “Початкове навчання” освітньо-кваліфікаційного рівня “спеціаліст”.

Навчальний курс “Технології вивчення галузі “Мова і література” спрямований на реалізацію конкретних завдань, передбачених концепцією розвитку загальноосвітньої школи, реформування вищої школи.

Навчальний курс має на меті сприяти збагаченню професійно-педагогічної, зокрема професійно-методичної підготовки студентів, наповнюючи її новим змістом, формами та прийомами навчання.

Завдання вивчення курсу – сприяти формуванню вчителя початкової школи, здатного оптимально підходити до відбору й упровадження педагогічних технологій і накопичення особистого досвіду у викладанні рідної мови та літератури; на основі засвоєних концептуальних положень педагогічної технології формувати у студентів готовність до їх упровадження під час проходження педагогічної практики та майбутній професійній діяльності з урахуванням специфіки технологій і можливостей предмета рідної мови та літератури; організувати самостійну творчу роботу студентів для вивчення мовних і літературних джерел, практики перспективного педагогічного досвіду та на-



буття ними навичок щодо реалізації освітніх стандартів у рамках різноманітних педагогічних систем і технологій.

Новий навчальний курс “Технології вивчення галузі “Мова і література” спирається на чинний курс “Методика викладання української мови в початкових класах”, тому що в процесі його попереднього вивчення студенти вже одержали необхідну теоретичну та методичну підготовку для викладання української мови й літератури в початковій школі.

Зміст курсу охоплює інноваційні технології з добре розробленою науково-теоретичною основою, достатнім дидактичним і методичним забезпеченням (програми, підручники, методичні рекомендації для вчителя тощо) та певною мірою визнані вчителями-практиками.

Методичною основою організації викладання є нетрадиційні методики. Наприклад, під час вивчення розділу “Методика навчання грамоти” студенти ознайомлюються з такими питаннями, як реалізація дидактичних і методичних ідей проблемного та розвивального навчання шестирічок (Н.О. Воскресенська, В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, Д.Б. Ельконін, В.В. Рєпкін); методика роботи зі звуковими моделями слів як підготовка до прочитання слів у звуковий (доабетковий) період (П.С. Жедек); інтенсифікаційні системи навчання письма молодших школярів за Є.М. Потаповою та О.Ю. Прищепою; нетрадиційний підхід до розв’язання проблеми красивого та грамотного письма (Є.М. Потапова, С.М. Лисенкова). У розділі “Методика вивчення основ фонетики, графіки та граматики” майбутні педагоги вивчають мовні явища на основі зв’язного тексту як засобу показу учням функціональних можливостей їх у мовленні (за Л.О. Варзацькою); методику розкриття значення взаємозв’язку знань з фонетики та графіки, орфоєпії та орфографії рідної мови (за А.П. Каніщенко, Л.О. Варзацькою); інтерактивні вправи на уроках рідної мови, методику їх проведення, етапність упровадження інтерактивних вправ на уроках рідної мови (М.В. Пироженко, Л.В. Пометун). Розділ “Методика класного та позакласного читання” передбачає вивчення прийомів розвитку й удосконалення якостей читання: інформаційно-ціннісний підхід до навчання читання молодших школярів (метод О.М. Кушніра); вправ для розвитку швидкого читання (за системою І.Г. Федоренка); елементів літературознавчого аналізу, усвідомлення твору як факту літературної творчості (О.В. Джежелей); прийоми роботи в системі уроків позакласного читання (О.В. Джежелей, З. Захарчук, М.М. Наумчук, В.О. Сухомлинський).

Нами було розроблено й упроваджено в навчально-виховний процес технологію, що дала змогу по-новому організувати навчальну діяльність майбутніх учителів. З-поміж найбільш ефективних і цікавих для студентів форм можна назвати лекції-тести, різноманітні тренінги, моделювальні та практичні заняття з діагностування рівня інтелектуального й морального розвитку учнів, ділові та рольові ігри тощо.

Ми виходили з того, що основною метою має бути новизна чи оригінальність, спрямовані на кращу підготовку майбутніх учителів. При цьому ми спиралися на рекомендації сучасної педагогічної літератури. Зокрема, щодо того, що нетрадиційна навчальна діяльність має, насамперед, сприяти пізнавальній активності стимуляції інтересу до навчальних занять; розвитку ініціа-

тиви й творчого потенціалу студентів; має допомогти створити в майбутніх учителів установку на творчу професійну діяльність, на постійний пошук.

Для формування в студентів методичних умінь, необхідних для викладання освітньої галузі “Мова і література” в початкових класах, має значення відвідування й аналіз уроків кращих учителів загальноосвітніх шкіл. Цю роботу ми проводимо на лабораторних заняттях, попередньо запропонувавши майбутнім педагогам план спостереження. Наприклад, відвідуючи зі студентами урок рідної мови, виробляємо в них уміння спостерігати за змістом, методами й прийомами роботи, аналізувати урок відповідно до сучасних вимог, оцінювати його результативність.

Важливе місце у фаховій підготовці майбутніх учителів посідає система лабораторних занять, що передбачає ознайомлення студентів з різними видами діяльності вчителя й вироблення основних професійних умінь і навичок, що визначаються специфікою початкового етапу вивчення мови. Завдання полягає в тому, щоб усіма доступними засобами наблизити студентів до школи, активізувати їхнє педагогічне мислення, ознайомити із сучасними вимогами до теоретико-методичної підготовки вчителя початкової школи, переконати в необхідності самоосвітньої діяльності.

Важливо відібрати для лабораторних занять такий матеріал, який би забезпечував закріплення професійних методичних умінь студентів, залучення їх до найпростіших педагогічних досліджень, експериментальної перевірки на практиці рекомендацій методичної науки.

Серед інших форм роботи на лабораторних заняттях заслуговують на увагу такі: аналіз методичних ситуацій, обговорення методичних статей з фахових журналів, аналіз дидактичного матеріалу чинних підручників і посібників, розробка завдань для тестової перевірки знань учнів, добір системи мовних або мовленнєвих вправ, блоків текстів для взаємопов’язаного навчання мови й розвитку учнівського мовлення, виготовлення зразків схематичної наочності, рецензування творчих робіт молодших школярів тощо. Як правило, студентам рекомендовано ознайомитися з планом-конспектом уроку вчителя, запротоколювати спостереження, прокоментувати їх і скласти власний план-конспект такого уроку, з’ясувати практичну, дидактичну, виховну й розвивальну цінність підібраних учителем видів роботи, характер труднощів, з якими стискатимуться учні під час виконання завдань.

У процесі такого навчання закладається основа майбутньої педагогічної техніки, технологічної грамотності та педагогічної майстерності майбутнього вчителя. Такий підхід дає можливість молодому педагогові впевнено почувати себе в професійній діяльності, швидше адаптуватися в умовах сучасної школи, успішно розв’язувати складні завдання навчально-виховного процесу.

За підсумками вивчення курсу студенти повинні вміти: проектувати та конспектувати програму спільної діяльності учня й учителя на уроках рідної мови та літератури в умовах упровадження нових педагогічних технологій; прогнозувати обґрунтоване діалогічне моделювання у виборі типів уроків, форм та видів роботи на уроці; створювати на методичному й технологічному рівні сценарії уроків рідної мови та літератури з урахуванням обраної технології; аналізувати результативність обраних методів і прийомів.

**Висновки.** Отже, ми переконані, що педагогічні й методичні технології навчання рідної мови та літератури, які розглядаються в запропонованому курсі, допоможуть зробити кожного студента – майбутнього вчителя – безпосереднім учасником навчального процесу, котрий самостійно віднаходить шляхи й засоби розв’язання проблем, що стоять перед сучасною початковою школою.

#### **Література**

1. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – К. : Просвіта : Книга Пам’яті України, 2000. – 386 с.
2. Педагогічні технології. Досвід. Практика : довідник. – Полтава : ПОПОП, 1999. – 374 с.
3. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О.М. Пехотв та ін. ; за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.
4. Підготовка майбутніх вчителів до застосування нових технологій навчання у початковій мало комплектній школі : монографія / Н.Г. Баліцька, О.А. Біда, Г.П. Волошина та ін. ; за заг. ред. Н.С. Побірченко. – К. : Науковий світ, 2004. – 125 с.
5. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004.
6. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах / О.Я. Савченко. – К., 1997. – 256 с.

ОРЕЛ-ХАЛІК Ю.В.

## **ЕСТЕТИЧНИЙ СМАК ЯК МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНА ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПРАВООХОРОНЦЯ**

Необхідність естетичного розвитку, у тому числі формування естетичного смаку в навчально-виховному процесі вищих закладів освіти системи МВС України, має першорядне значення для духовного розвитку майбутніх фахівців, оскільки діяльність детермінує розвиток внутрішнього світу людини, а особистісні якості мають вирішальний вплив на повсякденну фахову діяльність особистості. Вважаємо, що є всі підстави розглядати естетичний смак як сутнісну рису майбутнього правоохоронця, яка характеризує його фахову орієнтацію.

**Мета статті** – проаналізувати поняття “естетичний смак правоохоронця” як морально-естетичну детермінанту професійної підготовки майбутнього правоохоронця.

Професіоналізм особистості, як зазначає І. Зязюн, – це “достатній для творчого вирішення завдань професійної діяльності рівень розвитку професійної культури й самосвідомості. Професійна самосвідомість – це усталене ставлення до професії, що виявляється в системі мотивів, особистісних сенсів і цілей” [1, с. 207].

Загальний висновок досліджень полягає в тому, що успішне розв’язання такого відповідального завдання, як підготовка фахівця у вищому відомчому навчальному закладі юридичного профілю, є можливим лише за умови використання резервів усіх навчальних дисциплін. Увагу звертали як на фахові дисципліни, так і на гуманітарні, які мають великі навчально-виховні можливості. Під час загальної підготовки розвивали дуже важливі для майбутнього правоохоронця функції аналізу та синтезу, вміння узагальнювати інформацію, абстрактно

мислити, що є джерелом формування естетичного смаку майбутніх працівників МВС України, який, у свою чергу, є засобом формування й розвитку їхніх професійно значущих якостей, життєвої позиції, мотивації та творчого потенціалу.

Місце естетичного смаку у професійній діяльності працівника МВС досліджували філософи, педагоги, деонтологи. На наш погляд, на особливу увагу заслуговує наукова позиція Б. Сьєдіна, який досліджував місце естетичної культури в професійній та правовій культурі працівника органів МВС України. Учений визначив останній як компонент правової культури юриста, оскільки до неї, поряд із системою правових знань, умінь і навичок, входять і емоції, почуття та вольові компоненти, які виявляються в правомірній діяльності й поведінці [2, с. 11].

За Б. Сьєдіним, “професійно-правова культура правоохоронців” повинна бути вищою за правову культуру інших громадян [2, с. 15]. Тут наявне поєднання етичного та естетичного в оцінюванні явищ, естетичний смак реалізує себе в правовій культурі особистості завдяки своїй емоційно-раціональній природі, він гармонізує всі її компоненти, забезпечує їх цілісну єдність. За сферою діяльності та специфікою реалізації дію естетичного смаку можна кваліфікувати як фахово зорієнтовану. Першим про фаховий естетичний смак юридичного спрямування заговорив відомий деонтолог С. Сливка в межах юридичної деонтології. Під естетичною культурою працівників правоохоронних органів С. Сливка розуміє почуттєвий вплив “діалогу мистецтва” і законів краси на формування професійної правосвідомості фахівця та його поведінку з метою кваліфікованого розв’язання ним правових проблем.

Естетичні цінності формують творчий дух, забезпечують варіантну (але правомірну) професійну поведінку правоохоронця, не допускають спрощених дій, схематичної чи поверхової “правосвідомості”. Під дією “діалогу з мистецтвом” у підсвідомості фахівця “програмується” зворотний потік почуттів і думок, який позитивно впливає на його професійну діяльність.

До основних принципів естетичної культури фахівця автор пропонує віднести: правознавчу гармонію, естетичний смак, феномен творчої волі, алегоричність, професійну мажорність, службовий дизайн.

С. Сливка вживає терміни “естетично-правовий смак” [3, с. 245] і “естетичний смак правового спрямування” [3, с. 246]. Правоохоронець зобов’язаний діяти в межах закону і правової свідомості, його загальні та професійні естетичні якості мають перебувати у правовому полі під впливом духу права. Навіть коли йому доводиться займатися діяльністю, на перший погляд, не пов’язаною з його фахом, однак він мислить за принципами та структурою, відпрацьованими під час професійної діяльності. Остання настільки входить у життя особистості, що переважно формує всі світоглядні установки особистості, впливаючи на її духовний світ, у тому числі на естетичний смак, який виступає гармонізатором внутрішніх якостей особистості, узгоджує їх із зовнішнім світом. Водночас правоохоронна та правознавча діяльність передбачають розвиток моральних якостей особистості фахівця як професійно значущих. Критерієм моральної оцінки професійної діяльності правоохоронця є абсолютна мораль, абсолютні природні норми. Зрозуміло, що ступінь моральності в кожній людині різний і залежить не стільки від інтелекту, скільки від таких якостей, як воля, глибина переконання, розуміння сенсу життя, характеру бажань тощо [3, с. 244].

Дослідження фахової діяльності правоохоронців ми проводили у двох основних формах – імпліцитній, яка полягає у відтворенні функціональних вимог, яким повинен задовольняти фахівець, і експліцитній, що відтворює перелік відповідних професійно важливих якостей, знань, вмій і навичок, які повинні бути цьому фахівцю притаманні.

Випускники зазначених ВНЗ є працівниками правоохоронних органів. За визначенням М. Мельника, до правоохоронних органів належать суд, прокуратура, органи міліції, органи податкової міліції, органи Служби безпеки України, органи Управління державної охорони, органи Прикордонних військ [4, с. 14].

Правоохоронець – це державний службовець, основним (або головним) предметом діяльності якого є законодавчо визначені функції або завдання з охорони права, відновлення порушеного права або організація виконання покарання, захист національної (державної) безпеки, підтримання правопорядку, забезпечення стану законності. Головними функціями правоохоронців є:

1. Профілактика правопорушень, які тягнуть за собою юридичну відповідальність у сфері публічного права.
2. Захист життя, здоров'я, прав та законних інтересів фізичних осіб.
3. Охорона громадського порядку, громадської безпеки та власності.
4. Ресоціалізація (здійснення адміністративного нагляду за особами, звільненими з місць позбавлення волі).
5. Оперативно-розшукова.
6. Розслідування злочинів.
7. Судового розгляду справ.
8. Розгляд справ про адміністративні порушення.
9. Розгляд справ про фінансові та адміністративно-господарські правопорушення.
10. Виконання вироків, рішень, ухвал і постанов судів, постанов органів дізнання й досудового слідства та прокурорів.
11. Контрольна (наглядова).
12. Правороз'яснювальна (функція надання правової допомоги).
13. Аналітична, методична, інформаційна, нормотворча, координаційна.

Зазначені функції вимагають від сучасного правоохоронця бути гарно фізично підготовленим, професійно володіти прийомами захисту й затримання правопорушника, особливо озброєного; вміти надати необхідну допомогу потерпілим особам, пересічним громадянам (перша медична допомога, допомога в надзвичайних ситуаціях – пологи, пожежа, повінь тощо); мати необхідні знання, вміння й навички ефективного здійснення суто професійних функцій з урахуванням морально-естетичних норм. Саме такий правоохоронець, який буде здатний допомогти людині в будь-якій ситуації, зможе завоювати довіру населення, створить новий позитивний імідж працівника правоохоронних органів.

На підставі проведеного О. Іващенко [5, с. 20] професіографічного дослідження (опис умов та чинників, конкретних параметрів, врахування яких сприяє позитивному особистісному становленню фахівця й формуванню стану професійної готовності до вирішення конкретних завдань) ми виділили сукупність фахово важливих якостей правоохоронця, де естетичний смак є сутнісною характеристикою (табл. 1).

**Наявність естетичного смаку як морально-естетичної детермінанти  
у фахових якостях правоохоронця**

№ з/п	Фахово важливі якості правоохоронця	Показники наявності естетичного смаку		
		наявний	частково наявний	відсутній
1	Професійна спостережливість	+		
2	Здатність легко запам'ятовувати словесно-логічний матеріал	+		
3	Особлива пам'ять на зовнішність та поведінку людей		+	
4	Здатність тривалий час зберігати увагу, незважаючи на виснажливість сторонніх подразників			+
5	Здатність відтворювати зоровий образ за словесним описом	+		
6	Уміння вибирати інформацію, потрібну для вирішення завдання, здатність приймати рішення за умов дефіциту інформації та часу на її осмислення	+		
7	Здатність об'єктивно оцінювати свої досягнення, сили та можливості		+	
8	Вміння вести бесіду, діалог, аргументувати, відстоювати свою точку зору	+		
9	Здатність до швидкої дії в умовах дефіциту часу			+
10	Вміння зрозуміло довести до комуніканта свої думки та наміри, швидко знаходити доцільну форму спілкування, залежно від його психологічного стану та індивідуальних особливостей (комунікативна діагностика)	+		
11	Здатність давати об'єктивну оцінку діям інших людей		+	
12	Вміння бачити кілька можливих шляхів та подумки визначати найбільш ефективний	+		
13	Здатність викликати довіру людей	+		
14	Здатність вести спостереження за багатьма характеристиками об'єкта, а також великою кількістю об'єктів одночасно		+	
15	Здатність до самоспостереження		+	
16	Здатність впізнавати факти, явища за незначною кількістю ознак	+		
17	Пам'ять на колір, форму, розмір, рух, розташування предметів, об'єктів	+		
18	Здатність знаходити нові, нестандартні рішення	+		
	Кількісні показники	11	5	2

Проведений аналіз зазначених якостей дає змогу стверджувати, що діяльність правоохоронця насичена естетичним змістом і реалізується за посередництвом естетичного смаку фахівця.

Здійснений аналіз філософських, теоретичних та психолого-педагогічних аспектів проблеми формування естетичного смаку, а також теорії професійної діяльності дозволяє нам дати визначення поняттю “*естетичний смак правоохоронця*” як сутнісної характеристики, яка спрямовує професійну діяльність, спираючись на закони краси, впливає на характер її виконання, активно використовується в індивідуальній оцінці особистістю своєї фахової спрямованості крізь призму естетичних цінностей, сприяє саморозвитку правоохоронця безпосередньо в процесі здійснення ним службових обов’язків. Запропоноване визначення дає підстави стверджувати, що “естетичний смак правоохоронця” має фахову орієнтацію, бо саме він виражає особливості професійної діяльності правоохоронця й активно використовується в процесі її здійснення.

Можна сказати, що естетичний смак правоохоронця знаходить своє втілення в усьому процесі духовно-практичного освоєння особистістю її професійної діяльності. Він впливає на сприйняття, диференціацію, аналіз та оцінку, емоційну й раціональну реакцію правоохоронця на свою практичну діяльність.

Як бачимо, відмінна риса естетичного смаку правоохоронця – специфічна функціональність як з точки зору походження, так і з точки зору його застосування. Однак, спрямовуючи фахову діяльність і водночас виступаючи як сутнісна характеристика професійних якостей, естетичний смак набуває внаслідок цього певної специфіки, яка відрізняє його від смаку загальнокультурного.

Отже, можна говорити про естетичний смак працівника МВС України, формування якого відбувається впродовж усього життя під впливом професійного, соціального, культурологічного й інших факторів та досвіду, як про сутнісну рису не тільки особистості, а й фахівця, що є важливим для ефективного виконання службових обов’язків.

Важливим у виконанні професійних обов’язків є емоційне ставлення до діяльності. Працівники правоохоронних органів постійно зазнають емоційних впливів у зв’язку з виконанням своїх службових обов’язків: натхнення, допитливості, емпатія, депресія, апатія, стрес. Через формування естетичного смаку завдяки його емоційно-раціональній природі можна коригувати емоційний стан особистості фахівця та надавати йому позитивного спрямування.

Естетичний смак також є одним із сутнісних чинників творчості, що пояснюється, по-перше, специфікою естетичного сприйняття як цілісного відображення предмета, по-друге, наявністю в ньому інтуїтивного компонента.

Також доцільно зазначити, що такі поняття, як справедливість, адекватність правових дій, як і самі правові принципи, реалізуються через поняття гармонії та почуття міри, тобто через естетичні категорії, тому не можуть бути продуктивно застосовані без розвиненого естетичного смаку фахівця.

**Висновки.** Отже, є підстави вести мову про те, що представником нової генерації кадрів для органів внутрішніх справ України у повному розумінні можна назвати працівника, який досягнув високого рівня професійної діяльності, свідомо змінює й розвиває себе в ході виконання фахових обов’язків, вносить у професію свій індивідуальний творчий стиль, знайшов своє індивідуальне призначення, підвищує престижність своєї професії у суспільстві, діє за законами краси. Важливими складовими формування компетентності пра-

цівника МВС України є індивідуальна, творча, соціальна, рефлексійна, мотиваційно-ціннісна, естетична спрямованість. Індивідуалізація цього процесу передбачає високий рівень внутрішньої культури особистості, що неможливо без розвиненої естетичної культури, комплексним виразником особливостей якої є естетичний смак.

Виходячи з вищезазначеного, можемо кваліфікувати естетичний смак як одну з сутнісних фахових рис майбутнього правоохоронця.

Встановлено, що сформованість естетичного смаку як відображення ціннісно-естетичного аспекту діяльності працівника МВС України запобігає проявам правового нігілізму, поверховому ставленню та зневірі у своїй роботі, цинічному ставленню до принципів та ідеалів права, тобто духовній деформації професійно значущих якостей та світоглядних установок. Тому є всі підстави розглядати естетичний смак як сутнісну рису майбутнього працівника МВС України, пов'язану з його фаховою орієнтацією.

### **Література**

1. 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.

2. С'єдін Б.Г. Естетичне виховання у структурі професійної морально-правової культури співробітників органів внутрішніх справ України : автореф. дис. ... канд. філ. наук : спец. 12.00.12 – філософія права / Б.Г. С'єдін ; НАВС України. – К., 1998. – 16 с.

3. Сливка С. Професійна культура юриста (теоретико-методологічний аспект) / С. Сливка. – Л. : Світ, 2000. – 333 с.

4. Мельник М.І. Суд та інші правоохоронні органи. Правоохоронна діяльність: закони і коментарі : навч. посіб. / М.І. Мельник, М.І. Хавронюк. – К. : Атіка, 2001. – 571 с.

5. Іващенко О. Безпека правоохоронця / О. Іващенко // Міліція України. – 1998. – № 1. – С. 20.

ОСАДЧЕНКО І.І.

## **ОСОБЛИВОСТІ ДИДАКТИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СИСТЕМІ “ВИКЛАДАЧ↔СТУДЕНТ” У КОНТЕКСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Сучасні дослідники підкреслюють, що в рамках орієнтації на виконання рішень Болонського процесу у контексті вищої освіти України передбачено істотний розвиток не тільки мобільності студентів, а й мобільності викладацького персоналу. Сьогодні викладачі високо цінують теоретичні знання, а знання психології, педагогіки, методики – найслабша ланка у вищій школі, про що свідчать прогалини в контексті взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу: викладачами та студентами [14; 3, с. 12].

Виникає парадоксальна ситуація суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів зі студентами. Перші неупинно вдосконалюють свої дидактичні технології, будуючи їх на демократичних засадах та застосуванні інноваційних форм, методів навчання, створенні психологічного комфорту в аудиторії. Водночас другі (студенти) усе більше не задоволені результатами освітнього продукту, тобто своїми знаннями, уміннями та навичками, про що свідчать результати нашого опитування й анкетування: студента особливо не цікавить, як відбу-



вається мислительний процес і яким способом він здобуває знання, проте він зацікавлений у тому, щоб бути компетентним у своїй професійній галузі. Результати анкетування викладачів, які мали досвід роботи більше ніж 10 років, у тому числі в загальноосвітніх закладах, вказують на різноманітні психолого-педагогічні проблеми роботи у ВНЗ, 100-відсотково називаючи дві найголовніші: невизначеність дидактичних умов застосування сучасних технологій навчання та складність суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі “викладач↔студент” під час навчання засобами таких технологій.

Сучасні технології навчання досліджували вітчизняні та російські педагоги: О. Єльнікова, С. Ковжого, Л. Крившенко, В. Мельник, І. Нікішина, О. Падалка, О. Пехота, Л. Пироженко, І. Підласий, А. Полежаєв, О. Пометун, Г. Селевко, І. Смолюк, С. Тузіков, О. Шпак та ін., характеризуючи, класифікуючи освітні технології та методи їх використання в навчальному процесі. Вивченню особливостей застосування технологій навчання у вищій школі присвячено праці А. Вербицького, О. Дубасенюк, Н. Заячківської, О. Комар, І. Котової, О. Пометун, Г. П'ятакової, М. Сибірської, С. Смирнова, Є. Шиянова та ін. Дидактичні аспекти застосування різних технологій навчання у вищій школі виокремлено у працях російських педагогів К. Баханова (дидактичні та філософські виміри технологізації процесу навчання), Г. Селевка (педагогічні технології на основі дидактичного та методичного вдосконалення навчально-виховного процесу). Нині популярними стали конкретні технології навчання у вищій школі, розробці яких приділяють увагу О. Антонова (технологія формування базових педагогічних знань у майбутніх учителів), П. Гусак (технологія засвоєння студентами дидактичної теорії), В. Ковальчук (технологія розв'язання соціально-педагогічних завдань у процесі підготовки майбутніх учителів), М. Левківський (інноваційні технології формування компетентності майбутніх учителів) та ін.

На особливості вузівського викладання як творчого процесу, розробку критеріїв оцінювання особистості викладача звертали увагу у своїх дослідженнях В. Загвизинський, І. Котов, І. Підласий, С. Смирнов, Є. Шиянов та ін. Фундаментальні дослідження, присвячені проблемам викладання і виховання у вищій школі, проводили Н. Волкова, І. Гончаров, Т. Гончарова, В. Писаренко, І. Писаренко, Ю. Фокін, І. Чернокозов та ін.

Однак характеристиці дидактичних умов застосування сучасних технологій навчання, враховуючи складність суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі “викладач↔студент” під час навчання засобами таких технологій, досі в наукових дослідженнях не було приділено належної уваги.

**Мета статті** – розкрити зв'язок таких проблем, як невизначеність дидактичних умов застосування сучасних технологій навчання та складність суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час навчання засобами таких технологій; описати особливості й ознаки ефективності дидактико-психологічної взаємодії в системі “викладач↔студент” у контексті застосування технології ситуаційного навчання в підготовці майбутніх учителів.

Перша проблема (невизначеність дидактичних умов застосування сучасних технологій навчання у вищій школі) полягає, на нашу думку, у тому, що в науковій літературі зустрічаємо описи педагогічних технологій для загальноосвіт-

ньої школи, однак досі не узагальнено дидактичні аспекти технологій навчання для вищої школи. Тому переважно ті самі навчальні технології, які застосовуються в загальноосвітніх закладах, просто переносяться у навчальний процес ВНЗ. Відтак, не дивно, що науковці (наприклад, І. Нікішина [7, с. 28–29]) вдаються до необґрунтовано різких переходів навіть у межах одного абзацу від суб'єкта навчального процесу “учень” до суб'єкта “студент”, від “учитель” – до “викладач”, хоча завдання та мета загальноосвітньої школи суттєво різняться.

Так, у вузівській педагогіці особливість активності, партнерства учасників процесу обміну інформацією (і викладачів, і студентів) виявляється набагато яскравіше, ніж у шкільній, що й становить різницю між суб'єктом “учень” і суб'єктом “студент”. На думку російської дослідниці Т. Мішаткіної, не зумовлено такими чинниками:

- дорослістю студента – людини, з цілком або майже сформованими поглядами, інтересами, переконаннями;

- добровільним і свідомим вибором студентом тієї сфери, в якій він прагне здобути вищу освіту і підтверджує твердість свого наміру тим, що витримує вступні іспити до вибраного ним ВНЗ на противагу школяру, який просто розширює свій кругозір;

- самодіяльністю навчання студента, що виявляється в самостійному засвоєнні знань, розумінні їх сенсу як засобу подальшого життєвого матеріального становища, володінні способами навчальної роботи;

- наближеністю студентської навчальної діяльності за способами й засобами до науково-дослідницької: навчальна діяльність школярів – це квазідослідження, навчальна діяльність студентів – справжнє наукове дослідження;

- короткою тривалістю навчання, що зменшує різницю в часі між здобуттям фаху та власне професійним становленням і спонукає довірливе ставлення викладачів до студентів як до своїх майбутніх колег, що виявляється у звертанні на “Ви”;

- відмінністю завдань вузівського викладача та шкільного вчителя: викладач повинен знайомити студента з найпередовішими досягненнями у відповідній галузі знань, а вчитель – висловлювати “азбучні істини”;

- частковим випередженням студентом викладача за рівнем знань та новою інформацією, отриманою, наприклад, через Інтернет, що спричинює дискусії, у процесі яких можна визначити того, хто найближчий до істини [6, с. 68–69].

Отже, основна відмінність між суб'єктом “учень” та суб'єктом “студент” полягає у свідомості вибору студентом навчання як наукового дослідження з орієнтацією на особливу навчально-психологічну взаємодію з викладачем, де навчальний бік взаємодії – це специфічний обмін інформацією, а не лише її передавання; психологічний бік взаємодії – специфічне спілкування з викладачем як з колегою. Звісно, ми звикли вживати словосполучення “психолого-педагогічна взаємодія”, однак у контексті нашого дослідження більш доцільним та чітким буде вживання словосполучення “навчально-психологічна взаємодія”, оскільки мова йде конкретно про процес навчання, про застосування певної технології з урахуванням психологічних особливостей суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу.

Якщо можна обґрунтувати відмінність щодо визначення суб'єктів навчального процесу, то виникає така проблема: наскільки доцільно без особливої адаптації використовувати технології навчання, розроблені для загальноосвітніх закладів, у вищій школі? З цієї проблеми випливає два більш конкретні запитання:

1) що у структурі самої технології потрібно найбільше адаптувати до вищої школи: форми, методи, зміст, позицію педагога тощо?

2) які сучасні освітні технології можна використовувати у вищій школі?

Не вдаючись до деталізації аналізу наукового пошуку відповіді на перше запитання, вкажемо лише на отримані результати: адаптувати необхідно всі компоненти технології. Тому знову акцентуємо увагу на конкретній проблемі цієї статті: суб'єкт-суб'єктній взаємодії у системі “викладач↔студент” під час навчання засобами сучасних технологій, адже “...лише викладач на практиці може визначити, якою моделлю навчання він скористається для реалізації поставлених цілей навчання, а саме: автократичною із центром уваги навколо самого викладача чи орієнтованою на аудиторію, де в центрі уваги студент. В останньому випадку формується зовсім інше середовище, у якому викладачу відводиться роль посередника, і акцент переноситься на активну участь студентів у процесі навчання” [8, с. 27].

Зарубіжні педагоги зазначили той факт, що викладачі, які користуються традиційними методами навчання, стверджують своє інтелектуальне та ієрархічне панування за допомогою лекції, впливаючи статусом, віком, репутацією, критеріями оцінювання, стилем повідомлення знань, у процесі якого наголошується на точці зору, якої буде дотримуватися викладач, а, отже, і повинен притримуватися студент [13, с. 458].

Отже, вибір викладачем технології навчання означає вибір стратегії навчально-психологічної взаємодії зі студентами.

Перехід від орієнтації на пасивне запам'ятовування й подальше відтворення лекційного матеріалу до орієнтації на самостійну роботу студентів можна розглядати як свідчення демократизації ставлення викладача до студента. За таких умов відповідальність за істинність відповіді не лягає виключно на плечі викладача, а поділяється ним із студентом, “оскільки пошук істини стає метою їх спільної роботи. Така система їх відносин видається найбільш сприятливою і з психологічного, і з етичного боку” [6, с. 70].

Сама ж ефективність способів ефективною навчально-психологічної взаємодії залежить від багатьох чинників, серед яких О. Пометун виокремлює індивідуальні й вікові особливості, стать усіх суб'єктів навчання, професійну майстерність педагога, зміст педагогічного процесу, психофізичний стан учасників навчання на даний момент тощо [12, с. 47].

Водночас для багатьох викладачів-початківців, яка зазначає сучасний російський педагог Т. Мішаткіна, визначення міри дистанції між викладачем і студентом стає значущим випробуванням. За таких обставин викладачі часто вдаються до можливих крайнощів: перехід на авторитарний стиль спілкування зі студентами, мотивований переважанням досвіду й компетентністю викладача або визнання студента рівним собі, з тими ж правами на істинність та помилюваність тверджень, що й у викладача [6, с. 69]. Як висновок авторка підкреслює: “взаємодія в системі “викладач↔студент” має бути демократичною, по-

винна будуватися на основі *діалогу* та взаємної *поваги* обох сторін” (курсив наш. – А.) [6, с. 69]. Недаремно теоретико-практичними здобутками педагогів Німеччини є концепція комунікативної педагогіки, яку розробив філософ Ю. Хабермас, згідно із положеннями якої, взаємодія суб’єктів навчального процесу відбувається на трьох рівнях: функціональному (суспільному), закладу (навчальної взаємодії), особистісному (персональній взаємодії) [1, с. 124].

Визнаючи існування окреслених проблем, дехто з педагогів, уникаючи прямого спілкування зі студентами, віддає перевагу комп’ютерним технологіям навчання, вважаючи комп’ютер – “замінником” викладача. Проте, згідно із твердженням О. Собаєвої, комп’ютер у жодному разі “не може претендувати на заміну викладача з його функціями експерта, організатора спільної діяльності, наставника, консультанта, творця сприятливих організаційних та психолого-педагогічних умов для тих, хто навчається. Комп’ютер – це лише ефективний за певних умов засіб навчального процесу” [9, с. 9]. Викладач, за словами російського педагога С. Півкіна, несе повну відповідальність за процес навчання студентів: за використання ресурсів, планування та здійснення керівництва для того, щоб підвищити ефективність навчання студентів, організовуючи такі види діяльності: розробку або переробку програми, вибір та декларування цілей навчання, вибір відповідних форм навчання, мотивацію навчальної діяльності й контролю, створення та збереження навчального середовища в аудиторії, навчання, забезпечення засвоєння й передачі знань, забезпечення зворотного зв’язку зі студентами, оцінку діяльності студента [8, с. 22].

Проте, якому б засобу навчання (у цьому разі – технології навчання) не віддавав перевагу викладач, сутність навчально-психологічної взаємодії не стільки в самому засобі, скільки в способі взаємодії, тобто індивідуальній дидактичній обробці та психологічно-комфортній реалізації обраної технології навчання.

Сучасні дослідження підкреслюють, що будь-яка педагогічна технологія лише опосередкована творчою індивідуальністю викладача, але самою технологією не визначається, бо може трансформуватися різними педагогами по-різному: репродуктивно або творчо, тому результати будуть різними, хоча й близькими до середнього значення (Л. Мільто) [5, с. 14–15]. Водночас “застосування в педагогічному процесі сукупності способів взаємодії не гарантує вирішення педагогічних завдань, а лише створює умови для зміни стану чи просування до очікуваних результатів” (О. Пометун) [12, с. 47].

Студенти, як свідчать результати проведеного нами інтерв’ювання, беруть приклад з викладача, а саме з його: зовнішнього вигляду та манери поведінки; стилю спілкування, зокрема – налагодження психологічного комфорту під час навчання та встановлення комунікативного контакту; методики організації та проведення заняття, опитування й оцінювання, тобто суто дидактичних аспектів. Не секрет, що викладачі, як і вчителі, повністю асоціюються та ототожнюються зі своїми дисциплінами: “мовничка”, “англічанка”, “філософ” тощо.

Оскільки дидактика вищої школи розглядає “навчання як спосіб цілеспрямованого й активного формування особистості, тобто виховання, у процесі вивчення навчальних дисциплін” [4, с. 5], то викладач, враховуючи ранішезначене, стає, на нашу думку, дидактичним взірцем для студентів – майбутніх

учителів, що має бути квінтесенцією педагогічного спілкування у вищому педагогічному навчальному закладі. Отже, власним вибором технології навчання та відповідної до неї навчально-психологічної взаємодії, яку тепер цілком виправдано можна назвати “дидактико-психологічною”, викладач спонукає майбутніх спеціалістів обирати навчальну технологію для застосовування в їхній подальшій педагогічній діяльності.

З метою підтвердження залежності вибору студентами для майбутньої педагогічної діяльності технології навчання від запропонованої домінуючої технології навчання викладача нами було проведено анкетування серед студентів. Спершу ми встановили рейтинг викладачів відповідно до стилю їх дидактико-психологічної взаємодії (пропонувалося дати відповіді на запитання типу: “*Назвіть викладачів, з якими Вам легко спілкуватися*”, “*Назвіть викладачів, чий заняття Вам подобається відвідувати*” тощо та протилежні до сформульованих). Наступним кроком визначили (шляхом аналізу робочих програм, навчально-наукових звітів та взаємовідвідування занять) викладачів, які застосовують нові технології навчання. Далі запропонували студентам назвати викладачів, чий досвід викладання, зокрема щодо застосування сучасних форм, методів та засобів навчання, вони хотіли б упроваджувати надалі у власній педагогічній діяльності. Результати показали, що із 45 анкетованих лише одна (0,45%) обрала викладача, з яким було важко працювати, однак сучасні форми, методи та засоби навчання, які він застосовує, студентка спробує впроваджувати в майбутній діяльності. Решта студентів, незважаючи на науково-методичний рівень викладачів, були категоричними, додаючи коментарі, як, наприклад: “*Коли викладач з радістю приходить на заняття, то всі види роботи, запропоновані ним, теж виконую з радістю*”, “*Я знаю, що викладач – професор, однак своєю зверхністю вона відштовхує від інформації, яку подає*” тощо.

Звертаючись до гарвардського досвіду навчання студентів, ми виокремили ще одне запитання, відповідь на яке активно шукали американські викладачі: чи важлива взаємодія, підтримка, консультація, допомога будь-якої форми студентам від викладача за межами аудиторного навчання? Відповідаючи на це запитання, зарубіжні колеги наводять приклад, коли більшість з 35 опитуваних досвідчених викладачів сказали, що каталізатором у виборі їх професії свого часу стали викладачі-ментори, які співпрацювали (спілкувалися) з ними не лише під час занять, а й після них [13, с. 457]. Таким чином, навчальне спілкування (дидактико-психологічна взаємодія) необхідне для професійного становлення майбутніх спеціалістів не лише в аудиторний час, а й після занять.

Тепер спробуємо дати відповідь на ще одне поставлене на початку статті проблемне запитання: “Які сучасні освітні технології можна використовувати у вищій школі?”.

Звісно, серед різноманітних технологій навчання найефективнішим вибором стануть особистісно орієнтовані (зокрема, фундаментально досліджувана нами технологія ситуаційного навчання, яка реалізується засобами технології інтерактивного навчання, так би мовити “технології в технології”), які щодо місця суб’єктів освітнього процесу сприяють перетворенню суперпозиції викладача та субординованої позиції студента в особистісно рівнозначні

позиції. Такі перетворення сучасний російський педагог І. Нікішина розглядає в сутності домінуючої ролі стимулювальної функції педагога: стимулювання до психологічного та соціального зростання, створення умов для саморозвитку [7, с. 26]. Зазначимо, що домінанта процесу здобуття вищої освіти – процес самоосвіти, отож, надзвичайно важливо знайти адекватні методи, прийоми, засоби стимулювання студентських прагнень до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації. При цьому викладач повинен базуватися не на окремому фрагменті змісту навчання, а на цілісній моделі майбутньої професійної діяльності студентів та цілісній моделі його підготовки (А. Вербицький) [2, с. 63].

Наголосимо на тому, що терміни “взаємодія” та “інтеракція” – лексично тотожні. Тому найбільш доречно аналізувати особливості та умови ефективності дидактико-психологічної взаємодії в системі “викладач↔студент” у контексті застосування технології ситуаційного навчання, що реалізується засобами технології інтерактивного навчання. Причому ситуаційне навчання ми розглядаємо як таке, де стрижнем є педагогічна ситуація як найменша дидактична одиниця.

Однак О. Пометун, спираючись на практичний досвід проведення навчальних семінарів щодо використання методів інтерактивного навчання, переконалася в тому, що “не всі викладачі “створені” для інтерактивного навчання” [11, с. 19]. Аналізуючи її дослідження [11], ми виокремили дві основні дидактико-психологічні проблеми, що постають перед викладачами, у період апробування методів інтерактивного навчання: страх висловлення свого особистого ставлення до матеріалу та вияву некомпетентності в деяких питаннях; складність “розкриття” перед студентами.

Головною особливістю впровадження таких технологій є наявність багатосторонньої комунікації: “викладач↔студент↔студенти”. Таким чином, ми знову доходимо висновку про цілісність досліджуваної проблеми – дидактико-психологічної взаємодії як способу реалізації певної технології навчання.

О. Пометун наголошує на кількох названих нами дидактико-психологічних моментах, наявність яких у педагогічному процесі з використанням методів інтерактивного навчання, на її погляд, необхідна для організації багатосторонньої комунікації:

1. Викладачу для успішного перебігу навчального процесу необхідно в діалозі між ним і студентами та між самими студентами з урахуванням їхніх інтересів, думок, поглядів і позицій створювати ситуації суперечностей, тобто повідомлювані педагогом знання не повинні бути беззаперечними.

2. Традиційні погляди педагогів на помилки в розумовому процесі студентів мають сприйматися як процес просування до знань, як проблема на цьому етапі навчання, що сприятиме виникненню у студентів бажання вчитися й разом з педагогом розв’язувати проблеми, які виникли.

3. Монолог педагога як виклад готової інформації не виключається з навчального процесу, але застосовується, якщо необхідно налаштувати студентів на вивчення нового матеріалу; студенти не можуть самостійно вирішити проблему через брак інформації, тому педагог викладає лише основні положення певної теми, організовуючи їх активне обговорення [10, с. 11–12].

Отож, знову виникає потреба акцентувати увагу на дидактико-психологічній ролі викладача, який застосовує конкретну технологію. Наприклад, американський педагог вищої школи Кетрін М. Крупник так визначає свою роль як викладача, навчаючи студентів інтерактивним методом дискусії в контексті технології ситуаційного навчання: “Моя основна роль полягає в тому, щоб ставити запитання, включати нові теми в загальне обговорення, нагороджувати тих, хто бере активну участь, а також допомагати тим, хто ще не зміг підключитися до дискусії” [13, с. 459].

Вочевидь, за організації такого інтерактивного навчання на занятті зникає ортодоксальне поняття “викладач → студент”, адже кожен студент має змогу стати “викладачем”, навчати й формувати особистість своїх одногрупників, оволодіваючи мистецтвом пояснювати, доводити, запитувати, відповідати, не тільки краще запам’ятовувати, глибше розуміти матеріал, а й відчувати потребу ґрунтовніше вивчити тему певної дисципліни. Викладач виступає, передусім, після пояснення матеріалу як методист, консультант і організатор, заохочуючи студентів до співпраці на занятті.

Однак це потребує великого навантаження на викладача, оскільки, застосовуючи, наприклад, технологію ситуаційного навчання, він має постійно бути емоційним протягом усього процесу навчання; допомагати уникати конфліктів і виходити з них; створювати обстановку співпраці й конкуренції одночасно; забезпечувати дотримання особистісних прав студента; не лише реалізовувати свої здібності, а й розвивати їх [14].

Зазначені навантаження ускладнюються виконанням викладачем визначених сучасними науковцями функцій у процесі застосування технології ситуаційного навчання:

Гносеологічної функції – завдання здобуття й накопичення нових знань, що вимагає високого рівня гностичних здібностей викладача: гнучкості, швидкості та творчого опанування наукових методів пізнання й вивчення.

Проектувальної функції, яка пов’язана з проектуванням цілей, програми, планів, методичних систем і технологій викладання курсу, адже конструктивна діяльність спонукає послідовно й раціонально будувати заняття, створюючи специфічні різновиди проектів, якими виступають розроблені методи.

Конструювальної функції, яка включає дії з відбору й композиційної побудови змісту курсу, форм і методів проведення занять, що має разовий характер: маючи план заняття, який виступає проектом, викладач щоразу повному здійснює його конструювання.

Організаційної функції, що виявляється в умінні організувати себе, свій час, індивідуальну, групову, колективну діяльність студентів, об’єднавши їх довкола аналізованої проблеми.

Комунікативної функції, яка включає дії, пов’язані зі встановленням педагогічно доцільних відносин між суб’єктами педагогічного процесу та передбачає здатності: всебічно й об’єктивно сприймати людину-партнера по спілкуванню; викликати в партнера довіру, співпереживання до спільної діяльності; бути відкритим у спілкуванні, ділитися інформацією [14].

На наш погляд, у переліку функцій викладача, який застосовує технологію ситуаційного навчання, бракує таких:

Методичної, яка полягає в цілеспрямованому виконанні таких завдань: систематичного відбору найбільш ефективних методів реалізації ситуаційного навчання; чіткого застосування обраних методів навчання з готовністю їх одночасної корекції у зв'язку з непередбачуваними навчальними обставинами; поточної методичної допомоги студентам як під час занять, так і в позааудиторний час.

Психологічної, яка полягає в постійній психологічній підтримці студентів під час навчання (на заняттях та після них), допомагаючи їм самореалізуватися, самооцінити результати навчальної діяльності, уникати конфліктів та, у разі їх виникнення, знаходити правильний спосіб виходу з них; зберігати дружні стосунки, незважаючи на протилежність, суперечність поглядів, що формуються під час аналізу певної навчальної ситуації.

Корекційної, яка полягає у визначенні недоліків та їх корекції на двох рівнях: дидактичному – процес організації та реалізації технології ситуаційного навчання; психологічному – процес взаємодії під час багатосторонньої комунікації: “викладач↔студент↔студенти”.

Таким чином, аналіз наукових джерел окресленої проблеми та результати проведеної експериментальної роботи дали змогу виокремити ознаки ефективності дидактико-психологічної взаємодії в системі “викладач↔студент” у контексті застосування технології ситуаційного навчання в підготовці майбутніх учителів:

1. Сприйняття основної відмінності між суб'єктом “учень” та суб'єктом “студент”, яка полягає у свідомості вибору студентом навчання як наукового дослідження з орієнтацією на особливу дидактико-психологічну взаємодію з викладачем, де дидактичний бік взаємодії – це специфічний обмін інформацією, а не лише її передавання; психологічний бік взаємодії – специфічне спілкування з викладачем як з колегою.

2. Перехід від орієнтації на пасивне запам'ятовування й подальше відтворення лекційного матеріалу до орієнтації на самостійну роботу студентів.

3. Побудова взаємодії в системі “викладач↔студент” на основі діалогу та взаємної поваги обох сторін.

4. Усвідомлення сутності дидактико-психологічної взаємодії не стільки в самому засобі навчання, скільки в способі взаємодії, тобто індивідуальній дидактичній обробці та психологічно-комфортній реалізації викладачем обраної технології навчання.

5. Урахування того, що викладач є дидактичним взірцем для студентів – майбутніх учителів, що має бути квінтесенцією педагогічного спілкування у вищому педагогічному навчальному закладі. Отож, власним вибором технології навчання та відповідної дидактико-психологічної взаємодії із суб'єктом навчання “студент” викладач спонукає обирати майбутніх спеціалістів навчальну технологію для застосовування в їхній подальшій педагогічній діяльності.

6. Орієнтація на те, що дидактико-психологічна взаємодія необхідна для професійного становлення майбутніх спеціалістів не лише в аудиторний час, а й після занять.

7. Вибір та застосування технології ситуаційного навчання (навчання, де стрижнем є педагогічна ситуація як найменша дидактична одиниця), яка реалізується засобами технології інтерактивного навчання.



8. Врахування у процесі реалізації технології ситуаційного навчання наявності багатосторонньої комунікації: “викладач↔студент↔студенти”, при якій зникає ортодоксальне поняття “викладач → студент”, адже кожен студент має змогу стати “викладачем”, а викладач виступає як методист, консультант і організатор, заохочуючи студентів до співпраці на занятті.

9. Передбачення викладачем власного великого навантаження через постійну емоційність, надання допомоги студентам, забезпечення дотримання особистісних прав студентів тощо та систематичне виконання гносеологічної, проектувальної, конструктивної, організаційної, комунікативної, методичної, психологічної та корекційної функцій.

Лише за наявності всіх зазначених ознак можна очікувати ефективність дидактико-психологічної взаємодії в системі “викладач↔студент” у контексті застосування технології ситуаційного навчання в підготовці майбутніх учителів.

**Висновки.** Отже, ми описали особливості, виокремили ознаки ефективності дидактико-психологічної взаємодії у системі “викладач↔студент” у контексті застосування технології ситуаційного навчання в підготовці майбутніх учителів та довели, що результативність дотримання дидактичних умов застосування сучасних технологій навчання залежать від урахування складності суб’єкт-суб’єктної взаємодії під час навчання засобами таких технологій. Однак виокремлені в статті ознаки стосуються лише суб’єкта навчання “викладач”, тому необхідне подальше дослідження означеної проблеми щодо визначення позиції суб’єкта “студент” у контексті застосування технології ситуаційного навчання в підготовці майбутніх учителів.

### **Література**

1. Абашкіна Н.В. Філософсько-теоретичні та практичні основи розвитку професійної освіти в Німеччині / Н.В. Абашкіна // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : монографія / за ред. Н.Г. Ничкало, В.О. Кудіна. – Черкаси : Вибір, 2002. – С. 117–141.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособ. / А.А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. Дубасенюк О.А. Проблеми якісної педагогічної освіти майбутніх учителів / О.А. Дубасенюк // Проблеми підвищення якості освіти у контексті Євроінтеграційних процесів: досвід, інновації, перспективи : зб. наук.-метод. праць / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – С. 3–15.
4. Загвязинский В.И. Дидактика высшей школы : текст лекций / В.И. Загвязинский. – Челябинск : ЧПИ, 1990. – 98 с.
5. Мильто Л.О. Методика розв’язання педагогічних задач : навч. посіб. / Л.О. Мильто. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Х. : Ранок-НТ, 2004. – 152 с.
6. Мишаткина Т.В. Педагогическая этика : учеб. пособ. / Т.В. Мишаткина. – Ростов н/Д : Феникс ; Мн. : ТеатраСистемс, 2004. – 304 с.
7. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов / И.В. Никишина. – 2-е изд., стереотип. – Волгоград : Учитель, 2008. – 91 с.
8. Пивкин С.Д. Проблемно-ситуативное обучение как способ моделирования профессиональной подготовки менеджера в техническом вузе : дис... канд. пед. наук : 13.00.08 – Теория и методика профессионального обучения [Электронный ресурс] / С.Д. Пивкин. – Казань, 2000. – 259 с. – Режим доступа: <http://diss.rsl.ru/diss/03/0141/030141008.pdf>.

9. Собаєва О.В. Активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.09 – Теорія навчання / О.В. Собаєва. – Х., 2001. – 19 с.

10. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І. Пометун. – К. : СПД Кулінічев Б.М., 2007. – 144 с.

11. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко ; за ред. О.І. Пометун. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.

12. Пометун О. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище / О.І. Пометун // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 46–49.

13. Teaching and the Case Method / Louis B. Barnes, C. Roland Christensen, and Abby J. Hansen (Text, Cases, and Readings): Third Edition. – HARVARD BUSINESS SCHOOL PRESS. – Boston, Massachusetts. – 1994. – 499 S.

14. Проблема викладача, що практикує кейс-метод (частина 1). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.casemethod.ru/base1.php?tbl=artikel&id=4>.

ОСТРОВСЬКА Н.Д.

## **ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ З ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН**

Становлення української демократичної держави, побудова громадянського суспільства передбачають зміни в системі освіти України. Це стосується, насамперед, переорієнтації на особистість громадянина. Мова йде про реалізацію завдань, пов'язаних з інтеграцією України в Європейський Союз, у стратегії якого записано: спроможність взяти на себе зобов'язання, що випливає із членства в Європейському Союзі [2]. Удосконаленню педагогічної культури ХХІ ст. буде сприяти особистісно орієнтоване навчання, в центрі якого – людина. Тому на Всеукраїнському з'їзді працівників освіти поряд з іншими питаннями було розглянуто Державну національну програму “Освіта. Україна ХХІ століття”, в якій вказано, що для цього необхідне “створення життєздатної системи безперервного навчання й виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації” [3]. На сьогодні підготовці кадрів для аграрного сектора та підвищенню рівня економічного розвитку села приділяють велику увагу. На це вказано в програмі “Відродження села – справа молодих” (2005), Указі Президента України “Про державну підтримку підготовки фахівців для сільської місцевості” (2005).

В галузі вищої освіти як стратегічний напрям для підвищення освітнього та культурного рівня фахівців передбачено перехід до гнучкої системи їх підготовки на основі гуманістичних принципів. Гуманістичні цінності освіти передбачають напрям професійної переорієнтації в підготовці майбутніх фахівців до особистісно орієнтованої педагогіки співробітництва за рахунок упровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, максимальної індивідуалізації навчального процесу, створення умов для самонавчання й саморозвитку студентів. Особливо це стосується навчального процесу підготовки з історії, філософії та політології, дисциплін, які займають одне з провідних місць у формуванні свідомих громадян України.

У вітчизняній літературі проблему особистісно орієнтованої освіти відображено у працях І. Бега, О. Бондаревської, В. Лутая, В. Серікова, А. Фурмана, І. Якиманської та ін. Підходи різних науковців до особистісно орієнтованого навчання мають спільні ознаки, що дає змогу об'єднати їх у єдину систему. До таких ознак ми відносимо:

- психологічну основу навчальної діяльності студентів;
- спрямованість на формування професійних якостей майбутнього спеціаліста;
- диференціацію та індивідуалізацію навчального процесу;
- інтеграцію компонентів, принципів, критеріїв, засобів навчання, методів і різних технологій (змістово-пошукові, особистісно-розвивальні; педагогічної підтримки).

Виходячи з ролі особистісно орієнтованого навчання в розкритті індивідуальності студента, О. Заболотська пропонує таке: індивідуальність студента, її формування й розвиток мають стати метою педагогічної освіти; проведення комплексу спеціальних досліджень (методологічних, методичних, психологічних); зміна уявлень про студента як носія знань і вмінь; соціальних вимог; ставлення до студента як до суб'єкта навчального процесу. Вивчаючи основні напрями досліджень, ми визначили, що практично на всіх напрямках потребує вивчення питання про особистісний розвиток людини в процесі професійної діяльності та підготовки до неї [4].

**Мета статті** – розкрити можливості впровадження особистісно орієнтованого підходу в навчальний процес вивчення гуманітарних дисциплін для майбутніх аграріїв.

На думку С. Подмазіна, зміст особистісно орієнтованої освіти повинен включати все, що потрібно людині для будівництва своєї особистості, тобто те, що допомагає їй продукувати власне життя [6, с. 2]. Таке тлумачення сутності особистісно орієнтованої освіти свідчить, що розвиток особистості не є випадковим. Він детермінований середовищем, діяльністю, спілкуванням, коли відбувається постійна трансформація зовнішніх впливів у внутрішні процеси особи – її спрямованість, інтереси, потреби, мотиви тощо. Як підкреслює А. Алексюк, основою формування особистості завжди виступає її індивідуальний досвід [1, с. 347].

Існуючі моделі особистісно орієнтованої педагогіки поділяють на три основні групи: соціально-педагогічну; предметно-дидактичну; психологічну.

Соціально-педагогічна модель, на думку І. Якиманської [7, с. 46], реалізовує вимоги суспільства. Завдання школи автор вбачає в тому, щоб кожен учень, який закінчив певний рівень навчання, відповідав моделі соціального замовлення суспільства. Звідси основні соціальні вимоги до особистості: підпорядкування індивідуальних інтересів громадським, конформізм, слухняність, колективізм.

Предметно-дидактична модель особистісно орієнтованої педагогіки традиційно пов'язана з організацією наукових знань у системі з урахуванням їх предметного змісту. В основі дидактики лежить предметна диференціація, спрямована на виявлення: переваг студента щодо роботи з матеріалом різного предметного змісту; інтересу до його поглибленого вивчення; орієнтації студента на заняття різними видами предметної (професійної) діяльності. Організація знань за

науковими напрямками відповідно до рівня їх складності (програмоване, проблемне) є основним джерелом особистісно орієнтованого підходу до студента.

Психологічна модель особистісно орієнтованої педагогіки до останнього часу зводилась до визнання різниці в пізнавальних здібностях того, хто навчається, які розуміють як складне психологічне утворення, зумовлене генетичними, анатомо-фізіологічними, соціальними причинами й факторами в їх складній взаємодії та взаємовпливі.

У результаті аналізу наукових поглядів Н. Мойсеюк [5], С. Подмазіна [6], І. Якиманської [7] та інших ми визначили низку позицій, важливих для розуміння особистісно-орієнтованого освітнього процесу, його проектування й реалізації в практиці роботи вищої школи, а саме:

- особистісно орієнтоване навчання повинно забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості студента як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності;

- спираючись на здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктний досвід кожного студента, особистісно орієнтоване навчання має забезпечувати для них можливість реалізувати себе в різних видах діяльності;

- зміст освіти, її засоби й методи організуються так, щоб студент мав можливість вибрати предметний матеріал, його вид та форму;

- освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є найважливішим засобом становлення духовних та інтелектуальних якостей студента й має бути основною метою сучасної освіти;

- освіченість формує індивідуальне сприйняття світу, можливості його творчого перетворення, широке використання суб'єктного досвіду в інтерпретації та оцінювання фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов;

- найважливішими чинниками особистісно орієнтованого освітнього процесу є такі, що розвивають індивідуальність студента, створюють умови для його саморозвитку та самовираження;

- особистісно орієнтоване навчання будується на принципі варіативності, що означає визнання різноманітності змісту й форм навчального процесу, вибір яких повинен здійснювати викладач з урахуванням розвитку кожної особистості, її педагогічної підтримки в пізнавальному процесі.

Система розвивального навчання, яка покладена в основу особистісно орієнтованого підходу, ґрунтується на таких принципах: навчання на високому рівні труднощів; швидкий темп у вивченні програмового матеріалу; провідна роль теоретичних знань; усвідомлення студентами процесу учіння; цілеспрямована й систематична робота над розвитком усіх студентів, у тому числі найслабших. Ці принципи ми використали при проведенні досліджень та розробці моделі застосування особистісно орієнтованого навчання при викладанні політології, історії України та всесвітньої історії.

З метою перевірки стану впровадження особистісно орієнтованого навчання при вивченні циклу гуманітарних дисциплін було проведено педагогічне дослідження. У констатувальному етапі дослідження взяли участь студенти Бережанського агротехнічного інституту Національного університету біоресурсів і природокористування України тих курсів, які вивчають дисциплі-

ни гуманітарного циклу, а саме: “Всесвітня історія” на I курсі, “Історія України” та “Філософія” на II курсі й “Політологія” на III курсі.

Загальний масив охоплених – 259 осіб, із них викладачів – 18.

Як основний критерій упровадження елементів особистісно орієнтованого навчання ми обрали визначення стану готовності викладачів гуманітарних дисциплін агротехнічного інституту до реалізації особистісно орієнтованого навчання в процесі професійної підготовки майбутніх аграріїв. Результати анкетування показали, що педагоги визначають мету й завдання заняття, нехтуючи думкою аудиторії, переривають висловлювання, гальмуючи ініціативу доповідачів, схильні приймати єдине правильне рішення, останнє слово залишаючи за собою. Викладачі на заняттях є ретрансляторами офіційної думки (найчастіше висловленої автором підручника, за яким вчать студенти) та закріпленою державними програмними документами.

Студенти в традиційному навчанні виступають як об’єкти управління, виконавці планів педагога. Основна мотивація учіння та, на яку орієнтується педагог у процесі навчання, найчастіше без урахування мотивів студента, тобто зовнішня. Студенти сприймають навчання як необхідність, обов’язок, рідше як престиж. Індивідуальні особливості учасників навчального процесу нівелюються. У традиційному навчальному процесі з історії присутні репродуктивні методи й форми навчання.

Результати дослідження показали, що більшість викладачів – 19, або 67,86%, виявили орієнтацію на предметно-змістову сторону викладання гуманітарних дисциплін, у 7, або 25%, викладачів педагогічна діяльність пов’язана з потребою в самовдосконаленні, самореалізації та підвищенні власної професійної майстерності, лише у 2, або 7,14%, навчання дисциплін гуманітарного циклу спрямовано на студента і пов’язано з потребою в розвитку його особистості.

Ми пояснюємо такі результати опитування викладачів тим, що під час їхнього навчання в педагогічній вищій школі була слабо розвинута система підготовки до особистісно орієнтованого навчання. Проте серед тих викладачів, які добре знайомі ще зі студентської лави з інноваційними тенденціями в сучасній вищій школі, зокрема, з особистісно орієнтованим навчанням (це 11 викладачів, що становить 39,29%), лише двоє (7,14%) працюють над створенням особистісно орієнтованого освітнього середовища.

Результати анкетування показали, що більшість студентів (72,92%) не використовують особистого досвіду у власну думку на заняттях з історії, філософії та політології. Це означає, що навчальний процес недостатньо зорієнтований на особистісний підхід до студента й слабо стимулює розвиток самопізнання та внутрішньої мотивації до учіння.

**Висновки.** Таким чином, вивчення проблеми впровадження особистісно орієнтованого підходу при вивченні дисциплін гуманітарного циклу показало необхідність модернізації навчального процесу.

Наші подальші дослідження будуть спрямовані на реалізацію основних принципів дидактики в процесі особистісно орієнтованого навчання майбутніх аграріїв політології, історії України та всесвітньої історії.

#### **Література**

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України : навч. посіб. / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.

2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / М.Ф. Степко, Я.Я. Болубаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – К. : Освіта, 2004. – 384 с.
3. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К. : Освіта, 1993. – 24 с.
4. Заболотская О.А. Роль личностно-ориентированного обучения в раскрытии индивидуальности / О.А. Заболотская // Актуальні проблеми гуманітарної освіти : зб. наук. пр. – Кременець, 2004. – Вип. 1. – С. 47–50.
5. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н.Є. Мойсеюк. – К. : ВАТ “КДНК”, 2001. – 608 с.
6. Подмазін С.І. Проблема змісту особистісно-орієнтованої освіти / С.І. Подмазін // Завуч. – 2001. – № 11. – квітень. – С. 2–3.
7. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

ОТРОШКО Т.В.

### **ІНФОРМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА ФУНКЦІЯ В ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ**

Проблема освіти виходить на перший план у зв'язку зі становленням нового типу суспільних відносин – інформаційного суспільства. На сучасному етапі розвитку людської діяльності не можна назвати галузь, у якій би не використовували засоби інформаційних і комунікаційних технологій. Тому сьогодні особливо гострою є проблема формування інформатичної компетентності сучасного вчителя інформатики.

Підготовка учителя в умовах модернізації освіти повинна відображати перспективні тенденції розвитку інформаційних та інноваційних педагогічних технологій у сфері фундаментальної, випереджальної, відкритої й безперервної освіти. Основною метою педагогічної освіти сьогодні є підготовка педагога відповідного рівня та профілю, конкурентноспроможного на ринку праці, компетентної та відповідальної людини, яка вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних галузях знань, здатної до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готової до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Нині вищі навчальні заклади в Україні функціонують в умовах, коли формування освітніх цілей відбувається на міжнародному, міжнаціональному рівнях та проголошуються в міжнародних конвенціях і документах. Проголошення рівного доступу до якісної освіти є стратегічним напрямом розвитку освіти країн, що перебувають у періоді перетворень. У зв'язку із цим набуває актуальності розвиток компетентісно орієнтованої освіти.

Проблему психолого-педагогічних умов та шляхи формування професійної компетентності вчителя вивчали В.В. Баркасі, В.М. Введенський, О.І. Власова, О.А. Дубасенюк, М.В. Елькін, В.О. Калінін, Л.Г. Карпова, Г.М. Копил, Н.Є. Костилова, В.К. Левицький, Н.Н. Лобанова, А.К. Маркова, М.Д. Махлін, Н.Г. Ничкало, Є.І. Огарев, О.І. Пометун, В.А. Сластьонін, В.О. Тюріна, В.А. Хуторський та ін.

Питання інформатичної компетентності учителів розглядали вітчизняні (Н.М. Попович, Л.Г. Собко, О.М. Спірін) та зарубіжні (В.В. Котенко, С.Л. Сурменко, Р.І. Горохова, Я. Веб (Ian Webb), Т. Довнес (Toni Downes)) науковці, в

сучасних реаліях розвитку інформаційного суспільства вона стає надто актуальною й визнана європейським співтовариством частиною процесу реформування систем освіти в країнах світу.

**Мета статті** – наголосити на проблемі ефективності, результативності педагогічного процесу, що може бути розв’язана лише за умови забезпечення високої компетентності та професійної майстерності кожного педагога.

Розв’язання проблеми формування готовності майбутнього вчителя до роботи на основі глибокого розуміння сучасних педагогічних технологій має практичне значення. Як зазначає О.М. Пехота, школа сьогодні потребує не просто вчителів, а “учитель-майстер”, “вчитель-новатор”.

Складність розв’язання проблеми кадрової підготовки учителів інформатики зумовлена суперечностями, які існують у системі навчання та виховання в інституті, а саме між:

- вимогами до якості фахової підготовки майбутніх учителів інформатики, що зростають, та недостатньою розробкою теоретичних і технологічних засад навчального процесу;

- необхідністю виховання студентів як професіоналів і нерозробленістю педагогічних методик, які враховували б психолого-педагогічні основи формування інформатичної компетентності;

- наявним рівнем практичної підготовки студентів і здатністю реалізувати набуті знання, вміння та якості у професійній діяльності.

Компетентність випускника вищого навчального закладу визначається багатьма чинниками, оскільки компетентності є “такими індикаторами”, що дасть змогу визначити готовність студента-випускника до життя, його подальшого особистого розвитку та до активної участі в житті суспільства.

Спираючись на дані досліджень, можна стверджувати, що готовність учителя інформатики до здійснення його призначення включає три складові:

- спрямованість на діяльність інформатичного виховання школярів,
- педагогічні знання,
- професійно-педагогічні вміння.

Аналіз і узагальнення визначення поняття професійної компетентності учителя інформатики, які сформульовані різними авторами, дають можливість дійти висновку, що його професійна компетентність є інтегративним утворенням, яке складається з ключових компетентностей (навчальна, соціальна, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, економічна (підприємницька), загальнокультурна, валеологічно-оздоровча (здоров’язбережна) та громадянська). В основу цього утворення покладено теоретичні знання, практичні вміння, особистісні якості та досвід, що зумовлюють здатність майбутнього вчителя до виконання педагогічної діяльності.

На формування компетентності впливають такі психолого-педагогічні умови:

- застосування особистісно орієнтованого підходу;
- здійснення інформатичної підготовки;
- залучення до активної самостійної творчої роботи.

Професійна компетентність учителя інформатики, на відмінну від інших, передбачає, зокрема, сформованість інформатичної компетентності.

Тому сьогодні, особливо гострою є проблема формування інформатичної компетентності сучасного вчителя інформатики. Вона пов'язана з бурхливим розвитком інформаційних і комунікаційних технологій, з перетворенням нашого суспільства на інформаційне, тобто таке суспільство, у якому більшість працівників зайнята одержанням, обробкою, зберіганням і доставкою інформації.

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.

На рубежі XXI ст. на роль таких дисциплін претендують ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології) взагалі та комп'ютерні дисципліни як нова система знань, що стає стрижнем конвергенції освіти.

На сучасному етапі розвитку людської діяльності не можна назвати галузь, у якій би не використовували засоби інформаційних і комунікаційних технологій.

Упровадження комп'ютерних дисциплін у систему освіти в цій якості пояснюється тим, що статус цих дисциплін, передусім, технічний, але вже виникла необхідність надання їм глобальнішого статусу, що констатує їх становище серед інших дисциплін і дасть змогу вважати їх самоцінність достатньою підставою для участі у відродженні культури соціуму. Вже сьогодні в світоглядному просторі суспільства ІКТ домінують у системі освіти, бо цінність, обов'язковість і необхідність трансляції їх положень і принципів не береться під сумнів ні з боку державних інститутів, ні з боку тих, хто займається підготовкою фахівців.

Підготовка майбутніх учителів інформатики повинна здійснюватися за двома напрямками:

- розвиток особистості майбутнього вчителя інформатики;
- оволодіння змістом і засобами майбутньої діяльності.

Перший напрям означений особистісно орієнтованою спрямованістю, вивченням дисциплін педагогічних та психологічних курсів, соціології, культурології. Метою цих навчальних дисциплін є формування у студентів знань про дитину як суб'єкта навчально-виховного процесу.

Професійна компетентність майбутнього вчителя виявляється в контексті готовності до педагогічної діяльності, зокрема, до творчої педагогічної діяльності.

Отже, у процесі навчально-виховної діяльності в педагогічному ВНЗ у майбутніх учителів інформатики необхідно сформувати професійну готовність як показник сформованості професійної компетентності.

Професійну компетентність педагога можна розглядати як своєрідну відповідь на проблемну ситуацію в освіті, що виникла внаслідок суперечності між необхідністю забезпечити сучасну якість і неможливістю вирішити це завдання традиційним шляхом за рахунок подальшого збільшення обсягу інформації, що підлягає засвоєнню школярами.

Орієнтація вимог до рівня підготовки учнів на підставі компетентнісного підходу передбачає інше структурування змісту та організації освітнього про-



цесу, зокрема професійної компетентності учителя щодо формування культури мислення учнів.

Як центральне поняття відновлення та модернізації освітнього процесу виступає поняття “професійна компетентність” учителя.

О.А. Дубасенюк розглядає професійно-педагогічну компетентність як “сукупність умінь майбутнього педагога особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного вирішення професійних завдань”.

Складниками професійної компетентності визначено:

- компетентність у теорії та методиці виховного процесу, його завданнях, принципах, закономірностях, змісті, способах, формах, методах;
- компетентність у сфері фахових дисциплін та знання того, як зробити зміст навчальної дисципліни способом виховання учнів;
- соціально-психологічна компетентність у педагогічному спілкуванні;
- диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості;
- аутопсихологічна компетентність у сфері переваг та вад професійної діяльності особистості.

Компетентність – це комплексна характеристика особистості, що включає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, уміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінювання, самоконтроль.

З огляду на вищесказане можна виділити дві позиції щодо поняття “компетентність”. Перша розглядає компетентність як один із шаблів професіоналізму, що становить основу педагогічної діяльності вчителя. Друга тлумачить її як здатність особистості вирішувати різноманітні педагогічні завдання.

Зміст професійної компетентності вчителя характеризується процесуальними та результативними показниками та визначається як його здатність і готовність здійснювати особисту професійну діяльність. Головними складовими професійної компетентності вчителя є такі системні характеристики:

- мотивація (спрямованість особистості та її види);
- якості (педагогічні здібності, характер, його риси, психологічні стани та процеси);
- інтегральні (педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність).

У структурі компетентності А.К. Маркова визначає такі напрями:

- спеціальну компетентність, що передбачає оволодіння професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальну компетентність, що вимагає оволодіння спільною (колективною, груповою) діяльністю, співпрацею, прийомами міжособистісного спілкування, соціальної відповідальності за результати своєї діяльності;
- особистісну компетентність, що виражається в оволодінні прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння деформації особистості;
- індивідуальну компетентність, що виявляється в оволодінні прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності в процесі професійної діяльності, готовність до професійного вдосконалення, у здатності до індивідуального самозбереження, у вмінні раціонально організувати свою працю без пе-

ревантажень у часі та силах, здійснювати діяльність насичено, але без втоми, із позитивними результатами.

Отже, можна дійти висновку, що поняття “професійна компетентність” включає в себе:

- знання та вміння;
- навички виконання завдання;
- особистісні якості;
- комплекс знань і професійних особистісних якостей;
- єдність теоретичної та практичної готовності до педагогічної праці.

Професійна компетентність учителя інформатики, на відмінну від інших, передбачає, зокрема, сформованість інформатичної компетентності.

Однією із складових професійної компетентності учителя інформатики, важливість якої зумовлена сьогодні змінами в освіті, викликаними розвитком інформаційних технологій, є компетентність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, тобто інформатична компетентність.

Розширення напрямів застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання в процесі підготовки студентів є одним з найбільш перспективних шляхів удосконалення методики навчання всіх дисциплін, реалізація якого стримується через нерозв’язаність таких проблем дидактики та методики: 1) відсутність теоретичного обґрунтування комп’ютерно-орієнтованої методичної системи навчання у ВНЗ; 2) відсутність теоретичного аналізу співвідношення загального, характерного для будь-якої навчальної дисципліни використання комп’ютера в навчанні.

Виділимо такі характерні відмінності традиційної освіти та сучасних вимог до технології навчання, на яких ґрунтується підхід до побудови методичної системи навчання на базі нових інформаційних технологій:

1) традиційна система навчання готувала фахівців до умов виробництва, яке вже функціонувало, завданням сучасної системи освіти є підготовка фахівців до маловідомих умов;

2) у традиційній системі освіти домінує технократичний підхід з прагматичними цілями. У сучасних умовах виникає необхідність гуманітаризації освіти;

3) традиційна система освіти була орієнтована на стійку систему знань, умінь і навичок. Нині життя знань скоротилося до 3–5 років. Таким чином, необхідні еквіваленти елементів знань, які були б стійкими щодо зміни умов виробництва;

4) традиційна система освіти була в основному спрямована на репродуктивну діяльність. Сучасні умови виробничої діяльності потребують творчих фахівців, які мислять нестандартно;

5) традиційна технологічна діяльність була орієнтована на статичну картину світу. Нова картина світу, в якому буде працювати фахівець, невідома.

Інформаційно-комунікаційні технології навчання мають якісні відмінності від традиційних технологій. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій не є простим додатком до існуючих методичних систем навчання. Вони вносять суттєві корективи в усі компоненти методичної системи (мету, зміст, методи, засоби та організаційні форми навчання). Інформаційно-комунікаційні технології навчання мають також суттєві відмінності між собою й зумовлені тим, що в їх осно-

ву покладено різні теоретичні засади, а також тим, що за допомогою таких технологій реалізуються різні функції навчання, і реалізуються вони по-різному.

Доцільність та ефективність використання інформаційної технології в навчальному процесі педагогічного вищого навчального закладу невід’ємно пов’язані з формуванням інформатичної компітентності.

Слід зазначити, що особливість навчання інформатики в 12-річній профільній школі полягає в поглибленому вивченні:

- інформаційних процесів;
- основ комп’ютерного моделювання;
- принципів функціонування інформаційних систем;
- інформаційно-комунікаційних технологій опрацювання повідомлень і даних професійного спрямування;
- основ алгоритмізації та програмування.

Тому, спираючись на основні види узагальненої діяльності, вчені С.А. Бешенков, А.А. Кузнецов, О.О. Ракітіна формулюють такі основні компетентності, які мають бути сформовані в учителів інформатики у процесі професійної підготовки:

– компетентність у сфері інформаційно-аналітичної діяльності: розуміння ролі інформаційних ресурсів у житті людини; знання основних трактувань феномену інформації та їх впливу на формування сучасної картини світу; уміння враховувати закономірності перебігу інформаційних процесів у своїй діяльності; володіння навичками аналізу та оцінювання інформаційних ресурсів з позицій їх властивостей, практичної та особистісної значимості;

– компетентність у сфері пізнавальної діяльності: розуміння сутності інформаційного підходу в дослідженні об’єктів різноманітної природи, знання основних етапів системно-інформаційного аналізу; володіння основними інтелектуальними операціями; сформованість певного рівня системно-аналітичного, логіко-комбінаторного та алгоритмічного стилів мислення; уміння генерувати ідеї та визначати засоби, що необхідні для їх реалізації;

– компетентність у сфері комунікативної діяльності: ставлення до мов (природних, формалізованих і формальних) як до засобу комунікації; розуміння особливостей використання формальних мов; знання сучасних засобів комунікації та найважливіших характеристик каналів зв’язку; володіння основними засобами телекомунікацій; знання моральних норм спілкування та основних положень правової інформатики;

– технологічна компетентність: розуміння суті технологічного підходу до організації діяльності; знання особливостей автоматизованих технологій інформаційної діяльності; уміння виявляти основні етапи та операції в технології розв’язування задач, зокрема за допомогою засобів автоматизації; володіння навичками виконання операцій, що становлять основу різноманітних інформаційних технологій;

– технічна компетентність: розуміння принципів роботи, характеристик і обмежень технічних пристроїв, призначених для автоматизованого й автоматичного виконання інформаційних процесів; уміння оцінювати клас задач,

які можуть бути розв'язані із застосуванням конкретного технічного пристрою залежно від його основних характеристик;

– компетентність у сфері соціальної діяльності та спадковості поколінь: розуміння необхідності турботи про збереження та примноження суспільних інформаційних ресурсів; готовність і здатність нести особисту відповідальність за достовірність повідомлень, що поширюються; повага до прав інших та вміння відстоювати свої права в питаннях інформаційної безпеки особи.

Узагальнення вітчизняних і зарубіжних досліджень сутності компетентності привело до такого розуміння цього терміна: компетентність – інтегральна характеристика особистості, яка визначає її здатність вирішувати проблеми та типові завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду відповідно до засвоєної системи цінностей.

Інформатична компетентність – важлива функція в діяльності вчителя інформатики, що спрямована на формування у дітей основ інформатики. Вона передбачає комплекс знань та вмінь: загальні принципи функціонування ЕОМ та її основних пристроїв; призначення, функціональні можливості та правила використання основних системних програм; призначення, функціональні можливості й правила використання прикладних програм загального призначення, методика їх використання; функціональні можливості основних служб міжнародної комп'ютерної мережі Інтернет, правила пошуку і обробки інформації в глобальній мережі; призначення та правила користування сучасними технічними засобами навчання та методика їх застосування; використання ЕОМ, основних системних та прикладних програм для вирішення практичних завдань; виконання елементарних операцій з обслуговування ЕОМ та її пристроїв за допомогою сервісних програм.

Компетентності в галузі інформаційно-комунікаційних технологій передбачають здатність майбутніх учителів інформатики орієнтуватися в інформаційному просторі, володіння ними знаннями з інформатики та інформаційних технологій, уміння оперувати інформаційними ресурсами відповідно до потреб ринку праці. Вони пов'язані з якостями технічно та технологічно освіченої людини, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Підготовка майбутніх учителів інформатики розглядається як єдина система теоретичної, методичної та практичної підготовки до професійної діяльності. Отже, у процесі навчально-виховної діяльності в педагогічному ВНЗ у майбутніх учителів інформатики необхідно сформувати професійну готовність як показник сформованості професійної компетентності.

**Висновки.** Упровадження інформативних технологій – це шлях до розвитку інформатичної компетентності майбутнього вчителя інформатики.

Майбутній учитель інформатики повинен за допомогою реальних об'єктів (телевізор, магнітофон, телефон, факс, комп'ютер, принтер, модем тощо) та інформаційних технологій (аудіо-відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет) формувати вміння учнів самостійно шукати, аналізувати та відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати й передавати її. Ці компетенції забезпечують навички діяльності учня щодо інформації, яка міститься в навчальних предметах.

Щоб найбільш повно визначити ефективні форми та методи управління процесом інформатичної підготовки в загальноосвітній школі, необхідно враховувати професійні знання, уміння й навички, визначені в ОПП та ОКХ вчителя інформатики в галузі його професійної освіти та виховання як складника загальної педагогічної професіограми, розробленої педагогами-науковцями.

### **Література**

1. Мосейко Ю.В. Контекстний підхід при використанні технологій комп'ютерного навчання у професійній підготовці майбутніх інженерів / Ю.В. Мосейко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки – 2008. – № 50. – С. 280–285.
2. Хуторский А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр “Эйдос” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.eidos.ru/news/compet.htm](http://www.eidos.ru/news/compet.htm) (15.04.2005).
3. Бойченко Г.Н. Интеллектуальные технологии трансфера знаний в информационном пространстве вуза / Г.Н. Бойченко, Л.И. Гуревич // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 7. – С. 41–42.
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.pcti-ketrin.blogspot.com/2009/03/blog-post\\_17.html](http://www.pcti-ketrin.blogspot.com/2009/03/blog-post_17.html).
5. Пономарьова Г.Ф. Вища освіта України в парадигмі євроінтеграції : курс лекцій / Г.Ф. Пономарьова, А.А. Харківська, Т.В. Отрошко. – Х., 2008.

ПАВЛЕНКО В.О.

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРЕДУМОВ ФІЗИЧНОГО САМОВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Освіта й виховання особистості в умовах вищого навчального закладу є цілісним процесом, спрямованим на підготовку високоосвічених фахівців, що мають достатній рівень загальнокультурної підготовленості, котра, в свою чергу, забезпечує їх подальший саморозвиток.

Реформування освітнього процесу, що розпочався наприкінці минулого століття і триває в наш час, передбачає виховання випускників вищих навчальних закладів, здатних до самоосвіти та самовиховання не тільки в галузі своєї спеціальності, але й у тих сферах діяльності, котрі є життєво важливими для кожної конкретної особистості. У зв'язку із цим у нормативних документах, що регламентують освітні процеси (Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), Закон “Про освіту”, Національна доктрина розвитку освіти) зазначено, що метою виховання особистості на сучасному етапі розвитку нашого суспільства є формування *вільної* особистості, яка має високий рівень самосвідомості, почуття своєї гідності, самоповаги, орієнтується в загальнолюдських і національних духовних цінностях життя, яка вивчає, створює національну культуру (мову, культурну спадщину, традиції тощо), може самостійно приймати рішення й нести за це відповідальність; виховання *духовно багатой* особистості, котра має постійну потребу в пізнанні та самопізнанні, виявленні творчості, ініціативи, активності, самостійності в усіх сферах своєї життєдіяльності; виховання *практичної* особистості, яка володіє основами економіки, комп'ютерної грамотності, іноземними мовами, культурою поведінки і спілкування, естетичним смаком; з турботою ставить-

ся до свого здоров'я, уміє вести здоровий спосіб життя; своєю працею, діяльністю здатна забезпечувати матеріальне благополуччя своєї сім'ї тощо [6].

Уміння вести здоровий спосіб життя, прагнення зберігати своє фізичне здоров'я, займатися самовдосконаленням свого фізичного стану протягом усього життя людини забезпечується під час професійної підготовки студентів в умовах вищого навчального закладу. Саме студентській вік психологи визначають як такий, що характеризується інтенсивним розвитком самосвідомості особистості, пов'язаним з постановкою перед собою конкретних цілей на основі зіставлення та аналізу вимог суспільства, подій і власних можливостей; саморозвитком інтелектуальних, вольових і моральних якостей і самопримусом до активної діяльності. Проте для сформованості готовності до фізичного самовиховання студента необхідно створити певні передумови, пов'язані з об'єктивними й суб'єктивними факторами.

Слід відзначити, що науковці визначають студентів вищих навчальних закладів порівняно високорозвинутими людьми, які володіють в основному високим інтелектуальним потенціалом. З соціальної точки зору період студентства називають періодом самовизначення в суспільстві. Студент може внутрішньо істотно змінитися, розвиваючи свої здібності, духовні потреби, виробляючи сильний і твердий характер. Для студентського віку характерна досить висока сформованість світогляду, мислення, пам'яті. В більшості випадків студенти реально оцінюють свої знання, здібності, потреби й інтереси, в цілому свою особистість. Проте водночас самооцінка студентами окремих якостей і своєї поведінки є часто суперечливою, інколи навіть нереалістичною. Часто вони завищують власні домагання, є категоричними у висловленні думок. Невідповідність ідеального й реального "Я" студентського віку породжує внутрішню невпевненість у собі, некритичне ставлення до своїх можливостей і вчинків. Студентській вік характеризується наявністю суперечностей між інтелектуальними, фізичними, психічними можливостями і браком, обмеженістю життєвого досвіду, невмінням самостійно організувати своє навчання, працю, вільний час.

Життєвий період 17–25 років характеризується розквітом фізичних сил. Проте педагоги й лікарі наголошують на фактах відставання та невідповідності показників фізичного розвитку значної частини студентів з нормативними показниками студентського віку. Тенденція зростання кількості студентів, віднесених до спеціальної медичної групи, є досить стабільною. Крім цього, серед студентів старших курсів, які припинили систематичні заняття з фізичного виховання, спостерігається зниження функціональних параметрів різних фізіологічних систем організму. Практично всі дослідники пов'язують такі проблеми зі зниженням рухової активності студентів, гіподинамією, невмінням студентів самостійно організувати свою фізкультурно-спортивну, фізкультурно-оздоровчу діяльність. Отже, саме в цей період дуже важливим є формування готовності студентів вищих навчальних закладів до фізичного самовиховання.

Проблема формування готовності студентів до фізичного самовиховання є значущою як з позицій зміцнення і збереження здоров'я, так і з позицій майбутньої професійно-трудої діяльності. Адже лише фізично здорова особистість – майбутній професіонал може виконувати професійні функції. Процеси вихован-

ня й самовиховання в цьому плані є найтісніше взаємозв'язаними. Освітній процес з фізичного виховання у вищому навчальному закладі має бути побудований так, щоб у процесі його здійснення в майбутніх випускників розвивалися потреби, здатності й уміння фізичного самовиховання, формувалася готовність до його реалізації з метою власного фізичного вдосконалення.

Практично всі автори відзначають, що ефективність виховної роботи різко підвищується, коли в особистості виникає прагнення до самовиховання, коли педагогічні вимоги стають внутрішніми вимогами вихованця до самого себе. Процес виховання готує особистість до самовиховання (і це визначається як вимога до вихователів, які, здійснюючи виховання особистості, тобто цілеспрямований спеціально організований вплив на особистість вихованця, повинні стимулювати його до самовиховання), організовує (у зв'язку із цим методи виховання, використані вихователями, повинні переходити в методи самовиховання) і керує самовихованням, яке, в свою чергу, реалізує, поглиблює й закріплює виховний процес. Тому самовиховання сприяє більш точному здійсненню цілей виховання, оскільки ніяка зовнішня система дій, якою б досконалою вона не була, не досягне поставленої мети, якщо не отримає підтримки в самій особистості, не стане міцним підґрунтям і не підкріпиться зусиллями особистості, спрямованими на самовиховання.

Необхідно відзначити, що в психолого-педагогічній літературі існує єдиний підхід до формування в процесі виховання певних передумов для самовиховання. До них, насамперед, належать високий рівень розвитку свідомості й самосвідомості особистості, що визначає активну життєву позицію особистості [1; 2; 3; 4]. Загальновизнаним є той факт, що лише на рівні усвідомлення важливості фізичного здоров'я, сприйняття його особистістю як цінності може бути очікуваним позитивний результат. Скільки б зусиль не докладали вихователі, створюючи умови, що забезпечують отримання позитивного результату щодо сформованості позитивного ставлення до формування власного фізичного стану, без самоусвідомлення цієї необхідності особистістю не буде активності, а отже, і результативності.

Не менш важливою суб'єктивною передумовою готовності особистості до самовиховання науковці визнають здатність до самопізнання й адекватної самооцінки особистості, яка уможливує виявлення рівня відповідності своїх якостей і вимог суспільства. Щодо фізичного самовиховання, то мова йде не лише про сформованість фізичних якостей особистості, а й про наявність морально-вольових, інтелектуальних якостей.

Разом з тим у наш час, у сучасних соціальних умовах, що постійно змінюються, перш за все, слід орієнтуватися на виявлені в процесі самопізнання особистості (тобто пізнання своїх можливостей, прагнень, здатностей) співвідношення особистісних домагань, життєвих цілей, потенційних здібностей і можливостей особистості.

Знання особистістю теоретичних основ самовиховання й уміння застосовувати ці знання на практиці науковці визначають як важливу передумову самовиховання особистості [1; 3; 4 та ін.]. На наш погляд, при цьому слід підкреслити особливу цінність цих знань, оскільки в іншому випадку вони не слугуватимуть передумовою цілеспрямованої спеціально організованої роботи над собою.

Сформованість особистісно-ціннісних і суспільно значущих потреб особистості, усвідомлення значення життя й достатній рівень емоційно-вольового розвитку деякі дослідники розглядають як основні рушійні сили самовиховання. Одночасно рушійними силами самовиховання особистості більшість науковців вважає наявність певних зовнішніх і внутрішніх суперечностей. Наприклад, суперечність між зовнішніми вимогами суспільства та ставленням особистості до цих вимог. В умовах освітнього процесу у вищому навчальному закладі ця суперечність виникає між педагогічними вимогами й відповідним ставленням до них. Проте подолання цієї суперечності в процесі самовиховання має лише ситуативний характер і за результативності може, частіше за все, бути на мінімальному рівні досягнення успіху. Тобто ця суперечність не може бути дієвою рушійною силою самовиховання. Внутрішні суперечності виникають між вимогою особистості до себе й готовністю до їх виконання, вимогою до себе та вимогою до оточуючих тощо.

Як передумову формування готовності особистості до самовиховання слід розглядати і психологічні акти, за допомогою яких здійснюється самовиховання як особлива діяльність. Пізнавальні, емоційні й вольові процеси особистості виконують у самовихованні як мотиваційну, так і регулюючу функції. Особистість можуть спонукати до самовиховання як інформація, отримана про себе й навколишнє середовище, так і почуття, викликані цією інформацією. Тобто мислення та почуття можуть виступати також як регуляторні механізми самовиховання. Те саме можна сказати і про волю. Волю прийнято відносити до регуляторних процесів у психіці людини, без якої неможливими є процеси свідомого самоврядування. Водночас вольові властивості особистості, такі як цілеспрямованість, витримка, рішучість, самі є рушійними силами активності особистості в роботі над собою [5].

Однією з важливих провідних умов самовиховання, на думку багатьох авторів, є активна діяльність самої людини. У формуванні особистості в цілому, зокрема в процесі самовиховання, особливо великою є роль таких видів діяльності, як навчання, суспільно корисна праця, заняття спортом, ігрова діяльність. Людина виховується та вдосконалюється лише в процесі практичної й перетворювальної діяльності. Тільки так вона може вдосконалити своє буття й разом з тим стати більш досконалою.

Фізичне самовиховання, перетворившись на внутрішню потребу студента, може значно впливати на його вигляд, розширювати освітній кругозір, виховувати організованість, формувати цілеспрямованість і волю. Загальновизнано, що можливості фізичного самовиховання для всебічного фізичного розвитку особистості є більш багатограничними, ніж можливості виховання. Протягом усього періоду навчання у вищому навчальному закладі і після його закінчення для більшості студентів фізичне самовиховання може бути постійною формою фізичного вдосконалення. Цілеспрямовані заняття фізичною культурою можуть виступати як форма організації вільного часу, як чинник соціальної активності, як компонент здорового способу життя кожного студента.

**Висновки.** Серед передумов формування готовності особистості студента вищого навчального закладу до самовиховання, враховуючи які, можна забезпечити його ефективність, науковці визначають суб'єктивні (що безпосе-



редньо залежить від особистості, її психологічних, фізіологічних і фізичних задатків, можливостей) і об'єктивні (які необхідно враховувати в процесі професійної підготовки студентів).

#### **Література**

1. Арет А.Я. Основные положения теории самовоспитания : дис... докт. пед. наук / А.Я. Арет. – Л., 1964. – 268 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности / В.Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 324 с.
3. Бондаревский В.Б. Беседы о самовоспитании / В.Б. Бондаревский. – М. : Просвещение, 1976. – 98 с.
4. Донцов И.А. Самовоспитание личности / И.А. Донцов. – М. : Изд-во политической литературы, 1984. – 89 с.
5. Ковалев А.Г. Психология и педагогика самовоспитания / А.Г. Ковалев, А.А. Бодалев. – Л., 1958. – 85 с.
6. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.

ПАВЛЕНКО Л.В.

### **ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ ПРИ ВИКЛАДАННІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ ВНЗ**

Соціально-економічні перетворення, що здійснюються в Україні, зумовлюють необхідність у якісній підготовці фахівців нового покоління. Перед системою вищої освіти стоять нові завдання професійної підготовки майбутнього фахівця, а саме: формування загальнопрофесійних знань і вмінь, розвиток творчих здібностей, забезпечення професійної мобільності та конкурентоспроможності, здатність адаптуватися до швидких змін у житті. Вагомим компонентом базової підготовки сучасних спеціалістів економічного профілю є вивчення математичних дисциплін. Математика має широкі можливості для розвитку логічного мислення, просторових уявлень; формування вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; обґрунтовувати твердження; моделювати ситуації. Математичні методи та математичне моделювання широко використовують для вирішення практичних завдань різних галузей науки, економіки, виробництва, що важливо для підготовки висококваліфікованих фахівців для господарської діяльності та науки.

Перед вищою школою постало першочергове завдання – підвищення ефективності підготовки фахівців. Формування знань та вмінь у галузі економіки, які відповідають сучасним вимогам, передбачає пошук і відбір ефективних педагогічних методів та засобів навчання. Систему методів і засобів, якими досягається орієнтація навчально-виховного процесу на формування професіонала в психолого-педагогічній літературі, прийнято називати професійною спрямованістю навчання.

У зв'язку зі змінами, які відбуваються в процесі підготовки майбутніх економістів, особливо актуальною постає проблема професійної спрямованості викладання вищої математики в умовах інтенсифікації навчання студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів.

Проблеми професійної спрямованості особистості й професійної спрямованості навчання в педагогіці й психології висвітлено, зокрема, в теоретичних і практичних дослідженнях таких провідних учених і практиків: Г.О. Балла, А.Б. Боровського, І.М. Васильєва, А.О. Вербицького, Н.В. Гейжан, Г.М. Жукова, М.І. Іванюк, Ф.З. Кабірова, О.Б. Каганова, Є.О. Климова, В.В. Кривневич, Н.В. Кузьміної, А.І. Марченко, М.І. Махмутова, О.Г. Мороза, Н.Г. Ничкало, З.А. Решетової, А.П. Сейтешева, В.О. Сластьоніна, А.В. Сухарева, Н.Ф. Тализіної, Г.С. Тарасенко, М.Х. Тітми, Н.Ю. Ткачевої та ін.

Дидактичний аналіз процесу інтенсифікації здійснено в працях Ю.К. Бабанського, І.Я. Лернера, В.Г. Разумовського, О.В. Сергєєва, М.М. Скаткіна та інших видатних учених. Це дало змогу встановити його специфіку та характерні особливості, з'ясувати перспективні шляхи та напрями, визначити потенційні чинники та засоби інтенсифікації навчання. Адже інтенсифікація навчального процесу викладання вищої математики у ВНЗ потребує відповідної професійної спрямованості, тобто поряд із традиційним наповненням курсу вищої математики необхідно впроваджувати матеріал, який містить приклади застосування математичного апарату в розв'язанні різноманітних економічних задач.

Серед соціальних наук економіка найбільшою мірою використовує математику. Однак досі математичні дисципліни вивчали за спеціальними університетськими курсами, кожен із яких присвячений, як правило, тільки одному з розділів і часто не пов'язаний з економічними дисциплінами.

Суперечність між об'єктивною необхідністю вдосконалення процесу навчання вищої математики та відсутністю достатньо розробленої методики системного використання задач економічного змісту на заняттях з вищої математики в сучасних ВНЗ економічного профілю зумовлює необхідність створення основ теорії та методики інтенсифікації навчання вищої математики в контексті професійної спрямованості.

**Мета статті** – висвітлити основи методики інтенсифікації навчання вищої математики студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів шляхом систематичного використання задач економічного змісту.

Проаналізувавши дослідження названих учених, а також враховуючи вимоги щодо професійної підготовки спеціалістів у галузі економіки, можна сформулювати такі дидактичні положення необхідності надання курсу вищої математики професійної спрямованості:

- подолання формально-логічного викладання матеріалу й надання абстрактним математичним поняттям і положенням конкретного змісту;
- забезпечення органічної єдності економічних понять з умовами математичних задач;
- ознайомлення студентів з методами математичного моделювання як необхідного елемента професійної підготовки;
- розвиток професійно-прикладного математичного мислення студентів (відпрацювання навичок постановки й розв'язання прикладних задач за допомогою математичних методів);
- забезпечення мотивації вивчення дисципліни як необхідного психологічного фактора, що сприяє підвищенню інтересу до навчального предмета;
- розвиток економічної культури студентів.

Під професійною спрямованістю викладання курсу вищої математики для студентів-економістів будемо розуміти безперервний процес формування в них знань і вмінь застосовувати математичні методи та методи математичного моделювання при розв'язанні актуальних проблем економіки з метою підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Успішна реалізація такого підходу базується на самостійній роботі студентів. Це пояснюється тим, що, з одного боку, недостатньо аудиторних годин, а з іншого – певними перевагами самостійної роботи над навчальним матеріалом з вищої математики: дає змогу краще запам'ятовувати та осмислювати інформацію; розвивати навички контролю й самоконтролю; набувати навичок роботи з навчальною літературою; формувати характер особистості (розвивати волю зусилля) тощо. Питанням організації самостійної роботи у ВНЗ присвячено чимало досліджень.

Аналіз науково-педагогічної літератури дав нам змогу виділити такі важливі компоненти в організації самостійної роботи:

- методичне забезпечення навчальної дисципліни;
- диференційовний підхід у підборі завдань;
- постійний контроль за роботою студентів.

У своїй роботі ми виходили з позиції, що самостійна робота у вищій школі є специфічним засобом організації й управління самостійною діяльністю студента в навчальному процесі. Предметом пізнавальної діяльності при цьому буде слугувати задача, що включена в той чи інший вид самостійної роботи.

Під час проведення практичних занять з вищої математики ми виділяємо такі типи самостійних робіт:

- продуктивні;
- частково-пошукові або евристичні;
- дослідницькі.

Продуктивні самостійні роботи включають у себе задачі та вправи, що вимагають типових методів аналізу й розрахунків. Вони призначені для опанування студентами навчального матеріалу, що передбачений програмою. Продуктивна діяльність має певні переваги: сприяє розвитку творчого мислення, активності; у процесі вивчення математики вона має важливе значення, адже недостатня увага до продуктивної діяльності студентів може призвести до того, що в них не сформується фонд дійових знань.

За проведеним нами дослідженням самостійна робота студентів-першокурсників цього фаху ускладнена такими причинами:

- низький рівень шкільної математичної підготовки;
- психологічні особливості навчального предмета: велика кількість термінів і понять; високий рівень узагальнення й абстрагування; тісний зв'язок між усіма елементами знань тощо.

У психолого-педагогічній науці вже стало аксіомою, що продуктивна навчальна діяльність може здійснюватись лише шляхом розв'язування різних видів задач. Такий підхід стосовно дослідження та проектування процесу навчання має назву задачного підходу, його сутність полягає в тому, що всю діяльність суб'єктів, тобто викладачів, учнів та студентів, описують і реалізують як систе-

му процесів розв'язування різноманітних задач [1, с. 4]. Добір таких задач буде ефективним, якщо дотримуватись ряду загальнометодичних вимог і принципів.

1. Принцип науковості. Система задач з економічним змістом має задовольняти такі умови:

– відповідність змісту задач та інформації, яку отримують студенти при їх розв'язуванні, науковому рівню економічних дисциплін;

– створення у студентів правильних уявлень про роль математичних методів в економіці;

– урахування найважливіших закономірностей процесу пізнання.

Ці умови взаємопов'язані, оскільки реалізація кожної з наступних зумовлена виконанням попередніх, а кожна попередня умова є необхідною базою для реалізації наступних. Сучасний понятійний апарат економіки, її закони й закономірності мають бути найповніше відображені в задачному матеріалі, адже це надасть змогу з'ясувати роль і місце математики як інструмента пізнання явищ мікро- і макроекономіки, реалізувати один з ефективних методів наукового пізнання – математичне моделювання.

2. Принцип диференційованої реалізованості. Система задач має бути розрахована на реалізацію рівневої диференціації в процесі навчання математики. Рівнева диференціація – це в основному диференціація за рівнем складності та глибиною засвоєння (а не пояснення) навчального матеріалу, за рівнем складності навчальних задач і вправ. Диференціація передбачає добір задач різної складності з орієнтацією на різні вимоги щодо засвоєння курсу математики. Складність задач визначається даними в умові економічними поняттями і причинно-наслідковими зв'язками між ними, видами економічних ситуацій, що відображені в задачах. Як зазначає В.С. Мерлін: "... вибір ступеня складності завдання визначається не тільки очікування задоволення або незадоволення при його виконанні, але й суб'єктивною оцінкою ймовірності виконання" [5, с. 93].

3. Модульний принцип. Головним завданням дисциплін і їх модулів є формування в студентів умінь і знань, необхідних їм як майбутнім фахівцям для виконання конкретних професійних функцій [7, с. 315]. До змісту програми з математики конструюються економічні модулі. З них викладач на власний розсуд може підібрати матеріал для розгляду, враховуючи рівень математичної підготовки студентів, їхні інтереси та специфіку майбутньої професії. Зміст модуля включає: економічні відомості, деякі математичні моделі економіки, добір задач з економічним змістом, тобто ті питання економіки, де використовується математичний матеріал даної теми.

4. Принцип реалізації провідних функцій задач у навчанні (навчальних, виховних, пізнавальних).

Задачі з економічним змістом сприяють вирішенню багатьох завдань навчального процесу, їх з успіхом можна використовувати для обґрунтування теми заняття, створення проблемних ситуацій, розкриття наукового і практичного значення нового матеріалу. Все це є важливим засобом розвитку в студентів творчого мислення, інтересу до навчання, виховання потреби в засвоєнні нового матеріалу. При цьому на перший план висувається формування й

розвиток життєвої позиції, яка вимагає набуття суспільного та особистісного сенсу професійної діяльності [2, с. 11].

Функції задач з економічним змістом визначаються: цілями математичної освіти в ВНЗ, цілями вивчення спеціальних дисциплін, специфікою діяльності спеціаліста.

5. Принцип методичної доцільності. Реалізація цього принципу передбачає дотримання ряду вимог при відборі задачного матеріалу:

а) доступність студентам змісту економічних понять, даних у задачі, і зв'язків між ними. Усі спеціальні поняття мають бути або відомі, або інтуїтивно зрозумілі студентам. Тому при відборі вправ необхідно враховувати:

- послідовність використання економічних понять у курсі математики;
- обсяг і зміст економічних знань за віковим ступенем навчання, зокрема з урахуванням міжпредметних зв'язків в економічному аспекті;
- особливості розв'язання прикладних задач з математики.

б) реальність ситуації, що описується в задачі, числових даних, постановки питання й отримання результатів. Умова задачі повинна відображати реальну економічну ситуацію;

в) дотримання єдиних позначень економічних понять;

г) задачі з економічним змістом мають сприяти логічному й аналітичному осмисленню математичних понять, методів і прийомів у контексті специфіки змісту різних спеціальних дисциплін;

д) формулювання задачі повинно бути по можливості лаконічним і точним. У зв'язку із цим доцільно переносити деякі елементи сюжету задачі на малюнок, схему, таблицю, діаграми.

6. Принцип систематичності. Він передбачає систематичне й послідовне (від легшого до складнішого) розв'язування задач з економічним змістом у міру вивчення таких тем: функціональна залежність між величинами; рівняння; нерівності, системи; диференціальне числення; інтегральне числення; теорія ймовірностей. До кожної теми рекомендується добирати спеціальні ланцюги задач, розв'язання кожної з яких послідовно доповнює наявні у студента знання та вміння застосовувати математичний апарат до дослідження економічних процесів деякою порцією нових знань і вмінь, розширює наявні способи математизації економічних ситуацій. При доборі задач має бути забезпечена наступність встановлення зв'язків між новими і раніше набутими методами чи способами розв'язування, опора при розв'язуванні даної задачі на розв'язані раніше.

Саме задачу вважають універсальним засобом управління, оскільки навчальну діяльність можна здійснювати тільки шляхом розв'язування різних видів пізнавальних задач [4, с. 82].

**Висновки.** Практика реалізації сформульованих основних вимог під час добору задач з економічним змістом у процесі вивчення вищої математики студентами економічних спеціальностей дає підстави зробити такі висновки: у студентів формується професійний інтерес, підвищується зацікавленість і свідома відповідальність при вивченні основних математичних понять і методів, розвивається системне мислення; належна обізнаність студентів з можливостями використання математичного апарату в економічних задачах вимагає

від викладачів профілюючих предметів також широко використовувати його в процесі їх викладання.

Наступні дослідження повинні бути спрямовані на визначення логічної завершеної структури задач з економічним змістом для реалізації актуалізації та обґрунтованого повторення раніше вивчених математичних понять.

#### **Література**

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. / Г.А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Каткова Т.І. Формування навичок самостійної роботи як основа професійної підготовки сучасних спеціалістів / Т.І. Каткова // Імідж сучасного педагога. – 2003. – № 5–6. – С. 69–71.
3. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: [Педагогическая наука – реформа школы] / Е.И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
4. Мерлин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности / В.С. Мерлин // Учебные записки Пермского пединститута. – Пермь, 1970. – Т. 77. – Вып. 6. – С. 90–109.
5. Тевяшев А.Д. Вища математика. Загальний курс : збірник задач та вправ / А.Д. Тевяшев, О.Г. Литвин. – Х. : ХТУРЕ, 1997. – 192 с.
6. Шереметьева Ю.А. Особенности модульной системы изучения специальных дисциплин / Ю.А. Шереметьева // Проблемы инженерно-педагогической освіти : зб. наук. праць. – Х. : УПА, 2003. – Вип. 5. – 363 с.

ПАПУЧА В.М.

### **ЕВОЛЮЦІЯ ВИЗНАЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

Як і більшість педагогічних ідей, теорій, систем, наукова категорія “педагогічна майстерність” з’являлася на зламі епох у період сильних соціальних потрясінь.

**Мета статті** – простежити еволюцію визначення феномену педагогічної майстерності вчителя фізичного виховання.

Відомо, що формування цієї категорії відбувалося в процесі становлення радянської школи в 20–30-ті рр. ХХ ст. Історичний момент вимагав у короткий час із найменшими матеріальними втратами підвищити освітній потенціал країни для того, щоб вона могла вистояти у війні, що наближалася. “...Зараз ми виховуємо для перехідного стану, для боротьби, для дуже напруженої боротьби, яка не є гармонійною обстановкою ... нам потрібна людина найнапруженішого устремління, найнапруженішої критики, спроможна на колосальну витрату зусиль, на велику міру самопожертвування. ... Усі особистісні інтереси мають .... відступити перед вимогами колективного життя”, – писав у той час А.В. Луначарський [5, с. 131].

Користуючись спортивною термінологією, ситуація того часу вимагала напруження, яке можна порівняти з ривком, – миттєвого, потужного зусилля, на відміну від жиму, у якому зусилля планомірне, поступове. Для цього потрібне було нове покоління педагогів, спроможне виконати суспільне замовлення.

Серед існуючих у той період педагогічних концепцій, методів і ідей щодо підготовки вчителів найбільш відповідними історичному моменту виявилися пе-

дагогічні ідеї А.С. Макаренка, якому, як відомо, довелося провести три роки серед малолітніх бандитів, на яких не діяли поширені на той час засоби виховання.

На нашу думку, квінтесенцією сутності ідей А.С. Макаренка щодо підготовки вчителів можуть слугувати декілька положень, які характеризують особливий стан педагога, який автор назвав “педагогічною майстерністю. Дозволимо собі процитувати ці положення:

“...Я впевнений, що навчити виховувати так само легко, мабуть, як навчити математики, як навчити читати, як навчити бути хорошим фрезерувальником або токарем”. Таке навчання полягає “...передусім, в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, потім в організації його спеціальних знань і навичок, без яких жоден вихователь не може бути гарним вихователем, не може працювати, тому що в нього не поставлений голос, він не вміє розмовляти з дитиною і не знає, у яких ситуаціях, як краще говорити. ... Не може бути хорошим вихователем, який не володіє мімікою, який не може придати своєму обличчю необхідного виразу або стримати свій настрій. Вихователь повинен уміти організовувати, ходити, шуткувати, бути веселим, сердитим. Він має так себе поводити, щоб кожний рух його виховував, і завжди має знати чого він бажає в конкретний момент і чого він не бажає” [7, с. 144].

“Постановка голосу, міміка, уміння встати, уміння сісти – усе це дуже й дуже важливо для педагога. Кожна дрібниця має значення” [6, с. 42].

“Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, що потребує таланту, але це спеціальність, якій потрібно вчити, як потрібно вчити лікаря його майстерності, як потрібно вчити музиканта” [7, с. 145].

“Що таке майстерність? ... Можна й потрібно розвивати зір, просто фізичний зір. ... Потрібно вміти читати на людському обличчі, на обличчі дитини. ... Педагогічна майстерність полягає й у постановці голосу вихователя, і в управлінні своїм обличчям” [7, с. 145].

“Педагог не може не грати...” [7, с. 145]. “Після того, як три роки прожив у лісі з бандитами, і довкіл теж були бандити, чи можу я давати волю своїм настроям? Я звик справлятися зі своїм настроєм і пересвідчився, що це дуже легко. Потрібно робити так, щоб ваше обличчя, ваші очі, ваш голос були в деяких випадках автономними. Педагог зобов’язаний мати “парад на обличчі”” [6, с. 42].

“... При майстерності гнів звучить інакше. Якщо ви майстер, то ви будете переживати обурення, але у вас це не набиратиме ніяких антипедагогічних форм. Це буде щирий прояв вашого справжнього людського почуття, але не людини взагалі, а майстра-педагога” [7, с. 147].

“... Будь-який учитель, який працює певний час, – майстер, якщо він не ледар. І кожен із молодих педагогів буде обов’язково майстром, якщо він не залишить нашої справи, а наскільки він оволодіє майстерністю, – залежить від його особистої заповзятливості” [7, с. 145].

На перший погляд, немає нічого особливого в наведених думках, адже інтуїтивно кожна доросла людина усвідомлює відмінності між педагогом-майстром і дилетантом. Проте А.С. Макаренко вперше вказав, що майстерність може формуватися під час навчання, і визначив шлях, яким це можна зробити. Великою заслугою цього педагога стало те, що він оформив свій до-

свід у знаковій формі і зробив його доступним для вивчення та використання іншими людьми.

Із наведених цитат зрозуміло, що А.С. Макаренко використовував поняття “педагогічна майстерність” у досить вузькому контексті, описуючи в зрозумілих термінах в основному свій особистий педагогічний досвід. Із цих та інших думок автора бачимо також, що педагогічна майстерність впливає на вихованця на рівні архетипів, підсвідомості. Інакше кажучи, відповідає апріорним програмам, що закладені у свідомості дитини стосовно передачі небіологічної інформації. Можливо, це ті самі архетипи, на яких базується вплив командного голосу в армії, сугестивний вплив на натовп у політиці та ін. Подібні твердження знаходимо у К.Д. Ушинського, який писав: “У вихованні все має ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила витікає лише з живого джерела людської особистості ... Тільки особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна сформувати характер. Причини такого морального магнетизму сховані глибоко в природі людини” [12, с. 265].

Після війни соціальна ситуація в країні змінилася: покращилися умови життя, збільшилася кількість вільного часу, зменшилася потреба в надмірних трудових напруженнях людей та ін. Але шкільні засади оставалися такими самими, що й у 1920–1930-ті рр. Поступово в системі освіти накопичувалися суперечності, зумовлені невідповідністю цілей освіти реальному стану суспільства. Певний час освіта розвивалася по інерції, демонструючи неабиякі успіхи (перший супутник, атомна зброя, освоєння Крайньої Півночі тощо), але вже наприкінці 1960-х рр. стало зрозуміло, що потрібне її реформування. У цей період розпочався пошук основ оновлення радянської школи. Саме тоді з’явилися праці яскравих і талановитих радянських педагогів-новаторів: В.О. Сухомлинського, Ш.А. Амонашвілі, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетиніна, М.П. Гузика, О.А. Захаренко та інших, які впроваджували нові й відроджували незаслужено забуті ідеї. Цим педагогам удалося виділити найбільш цінне в радянській школі, та вивести її на новий якісний етап, який відповідав вимогам того часу. Однією із провідних ідей цієї нової школи стала орієнтація на унікальну й неповторну особистість учителя, яка найбільш повно була розкрита в концепції педагогічної майстерності, яку започаткував А.С. Макаренко. Така орієнтація взагалі відповідала українським та російським народним традиціям, тому з погляду суспільства виглядала природно.

**Мета статті** – експлікація власного визначення педагогічної майстерності вчителя фізичного виховання.

Продовжувачем окреслених вище традицій у вітчизняній науці став І.А. Зязюн, який здійснив вдалі спроби операціоналізації педагогічної майстерності, виділив окремі її складові, розробив теоретичні основи її формування та вимірювання. Орієнтація студентів різних педагогічних спеціальностей на оволодіння педагогічною майстерністю під час навчання стало завдяки його науковим зусиллям смислоутворювальним фактором перебування у вищому педагогічному навчальному закладі.

Науковими послідовниками І.А. Зязюна стали Є.С. Барбіна, О. Глузман, В.М. Гриньова, О.А. Дубасенюк, В.І. Луговий, Н.Г. Ничкало, О.І. Пехота,



А.В. Сущенко, Т.І. Сущенко, С.О. Сисоєва, Н.М. Тарасевич та ін. Ученим вдалося створити дієві інструментальні засади формування педагогічної майстерності в різних галузях освіти, адаптувати основні положення до мінливих вимог інформаційного суспільства.

Методологічна єдність наукових праць зазначених науковців, а також велике їх значення для теорії й практики дає змогу говорити про наукову школу. Погляди на педагогічну майстерність представників цієї школи найбільш повно й системно викладені в підручниках і хрестоматіях.

Водночас аналіз досліджень науковців, сфера інтересів яких знаходиться в площині педагогічної підготовки, виявив, що, надаючи терміну “педагогічна майстерність” різноманітних відтінків і вкладаючи в нього різний зміст, деякі з них перетворюють його на багатозначне слово. На перших стадіях цього процесу порозуміння між ними ще можливе, виходячи з контексту, інтонації, ситуації тощо, але надалі й ця (незадовільна) міра розуміння зникає. Для того, щоб визначитися зі значенням терміна “педагогічна майстерність” у нашій статті, знов звернемося до наукових джерел.

Аналіз вітчизняних і російських праць, присвячених розгляду педагогічної майстерності (О.А. Абдуліна, Є.С. Барбіна, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюв, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, В.О. Сластьонін, Т.І. Сущенко, А.І. Щербаков та ін.), показав, що на сьогодні педагогічну майстерність розуміють, перш за все, як характеристику педагога з погляду результативності, успішності його педагогічної діяльності.

Так, А.К. Маркова вважає, що педагогічна майстерність – це гарне володіння основами професії, успішне застосування відомих у науці й практиці прийомів. Майстерність означає добре знання вчителем свого навчального предмета, досягнення стабільних високих результатів у навчанні, головним чином, у знаннях учнів. Кожен учитель при бажанні й наполегливості може стати майстром своєї справи. Майстерність учителя прямо не пов’язана зі стажем його роботи в школі [8, с. 51].

Досліджуючи педагогічну майстерність як чинник інтеграції професійної підготовки майбутнього вчителя, Є.С. Барбіна вважає, що педагогічна майстерність – це процес і результат творчої професійної діяльності, інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності вчителя, зумовлений рівнем реалізації його гуманістичної спрямованості [1, с. 37].

Дещо іншу позицію займає О.А. Дубасенюк, яка вважає, що майстерність педагога полягає в тому, щоб оволодіти професійними знаннями та вміннями, котрі дають фахівцю змогу успішно досліджувати проблемну педагогічну ситуацію, перетворювати її на професійні виховні завдання й успішно їх розв’язувати відповідно до поставленої мети [3, с. 10].

Несуттєво відрізняється від вищенаведених і популярна альтернатива попередньому визначенню – думка В.О. Сластьоніна, який розглядає педагогічну майстерність як поєднання особистісно-ділових якостей і професійної компетентності викладача, як комплекс властивостей особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації професійно-педагогічної діяльності [10].

Подібне розуміння педагогічної майстерності відображено в довідниковій літературі. Так, у словнику “Професійна освіта” наведено таке визначення: “педагогічна майстерність – це характеристика педагогічної діяльності

високого рівня. Головною ознакою педагогічної майстерності є бездоганне вміння навчати своїх учнів, формувати в них позитивні риси особистості й характеру” [9, с. 235].

За визначенням С.У. Гончаренка, педагогічна майстерність – це характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога й професійно значущі особисті риси і якості [2, с. 251].

Як відзначає І.П. Підласий, при великій кількості суперечливих тлумачень педагогічної майстерності, вражає те, що зовсім вже абсурдних визначень немає. У будь-якому з них виявляється якась особлива грань багатопрофільного вміння, що називається майстерністю.

**Висновки.** Дефініції педагогічної майстерності відображають щонайменше три її аспекти: характеристику результатів педагогічної діяльності; характеристику процесу педагогічної діяльності, а також внутрішні характеристики особистості педагога, що забезпечують самоорганізацію його професійної діяльності.

Вдало поєднує всі три аспекти прийняте в науково-педагогічних колах визначення наукової школи І.А. Зязюна: педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. При цьому, основою саморозвитку педагогічної майстерності вважається сплав знань та професійної спрямованості, умовою успішності – педагогічні здібності, засобом, що забезпечує цілісність – уміння у сфері педагогічної техніки.

На основі тлумачення феномену педагогічної майстерності науковою школою І.А. Зязюна будують теоретичний фундамент своїх досліджень і науковці галузі фізичного виховання. Так, наприклад, Є.Ю. Туник вважає, що педагогічна майстерність – “це найвищий рівень педагогічної діяльності, найвища творча активність педагога. Це синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва й особистісних якостей учителя, комплекс властивостей особистості педагога, який забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності” [11].

Проте, на нашу думку, у цих і багатьох інших визначеннях втрачено важливе, неодноразово емпірично перевірене розуміння педагогічної майстерності як “...найвищого рівня педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків” [4, с. 20]. Інакше кажучи, здатності вчителя з мінімальними зусиллями, у найкоротші терміни досягати найвищого рівня ефективності професійної діяльності (Н.В. Кузьміна, А.В. Сущенко).

Підбиваючи підсумки порівняльного аналізу різних тлумачень поняття “педагогічна майстерність”, дамо визначення педагогічної майстерності.

Отже, під педагогічною майстерністю вчителя фізичного виховання будемо розуміти *комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі й робить можливим із мінімальними зусиллями, у найкоротші терміни досягати запланованих результатів професійної діяльності.*

## Література

1. Барбіна Є.С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Є.С. Барбіна. – К., 1998. – 36 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О.А. Дубасенюк ; АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1996. – 48 с.
4. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев. – Гомель, 1976. – 186 с.
5. Луначарский А.В. Воспитательные задачи советской школы (Из доклада на совещании преподавателей обществоведения. Июнь 1928 г.) / А.В. Луначарский // Хрестоматия по педагогике / сост. С.Н. Полянский : учеб. пособ. для учащихся пед. училищ. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1972. – С. 129–132.
6. Макаренко А.С. Из лекции “Воспитание в семье и школе” 8 февраля 1939 г. / А.С. Макаренко // Хрестоматия по педагогике / сост. С.Н. Полянский : учеб. пособ. для учащихся педучилищ. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1972. – С. 40–42.
7. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности / А.С. Макаренко. – М. : Педагогика. – 1972. – 336 с.
8. Маркова А.К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
9. Професійна освіта: Словник : навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
10. Слостенин В.А. Методологическая культура учителя / В.А. Слостенин, В.Е. Тамарин // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 82–83.
11. Туник Е.Ю. Педагогическое мастерство преподавателя физического воспитания / Е.Ю. Туник // Педагогика, психология та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 6. – С. 156–159.
12. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения / К.Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1968. – 558 с.

ПЕРЕПЬЛОТЧИКОВ Д.О.

## СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЮСШ

Питання розвитку дитячо-юнацького спорту актуальне завжди, адже саме в юнацькому віці закладаються основи фізичного та психічного здоров'я людини. До того ж, для примноження спортивної слави країни суспільству необхідно забезпечити умови для реалізації дітьми своїх спортивних талантів і здібностей.

Останнім часом держава ініціювала появу низки нормативних документів, серед яких: Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту (2004), Національний план дій щодо реалізації державної політики у сфері фізичної культури і спорту (2006), Державна програма розвитку фізичної культури і спорту на 2007–2011 рр. (2006) та ін. Цими документами передбачено заходи щодо збереження тренерського потенціалу, підвищення престижу роботи тренера й залучення молодих спеціалістів до роботи в дитячо-юнацьких спортивних школах.

З огляду на важливість виконання визначених завдань увагу приділено вдосконаленню професійної підготовки майбутніх кадрів ДЮСШ. Особливе місце займає підготовка майбутніх фахівців дитячо-юнацьких шкіл до реалізації організаційних функцій.

У сучасній науковій літературі, присвяченій окремим аспектам підготовки до організаційної діяльності студентів факультетів фізичного виховання (В. Агєєвць [1], Л. Безкоровайна [3], Ю. Дубревський [5], Р. Жабера [6], В. Какузін [8], С. Пронкіна [10], М. Прохорова [11], Л. Чеховська [12] та ін.), малодослідженим залишається питання формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до адміністративної (організаційної) діяльності в дитячо-юнацьких спортивних школах. Праці зазначених авторів не дають уявлення про бажаний кінцевий результат цієї підготовки.

**Метою статті** є створення структурно-функціональної моделі готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до організації діяльності дитячо-юнацьких спортивних шкіл.

Відомо, що будь-яка підготовка без чітких операціоналізованих цільових орієнтирів утруднена. Ця теза у контексті нашої статті вказує на необхідність визначення структури готовності молодих фахівців до організації діяльності дитячо-юнацької спортивної школи.

Спочатку звернемося до структурно-функціонального аналізу, в основу якого покладений принцип системного дослідження явищ і процесів як структурно поділеної єдності, у якій кожний елемент структури має певне функціональне призначення. Завдання цього аналізу полягає у визначенні мінімально достатнього переліку компетенцій, які входять до складу готовності до організації діяльності дитячо-юнацькою спортивною школою. У ряді наукових джерел визначено складові організаційної готовності майбутніх фахівців фізичного виховання [3; 4; 5; 12].

Аналіз цих джерел засвідчив, що автори на позначення стану готовності спеціалістів фізичного виховання і спорту до виконання адміністративних дій використовують такі терміни, як “управлінська компетентність” (Ю. Дубревський), “готовність до впровадження технології спортивного менеджменту” (Л. Безкоровайна, О. Тамаровський), “готовність до управління персоналом фізкультурних організацій” (Л. Чеховська), “готовність до управління фізкультурно-спортивною установою” та ін. Не зважаючи на вживання авторами різних термінів, нами не було виявлено сутнісних відмінностей між аспектами професійної готовності, які ці терміни позначають.

Хоча на сьогодні існує декілька синонімічних термінів, на позначення стану готовності спеціалістів фізичного виховання і спорту до виконання адміністративних дій у ДЮСШ ми пропонуємо ще один конструкт – “готовність до організації діяльності ДЮСШ”. При цьому ми спираємося на те, що в Положенні про дитячо-юнацьку спортивну школу [9] є розділ “Організація діяльності”, який визначає напрями організаторської діяльності у спортивній школі, тим самим конкретизуючи вимоги до майбутнього фахівця.

У цілому, аналіз наукової літератури показав, що визначення складу готовності до організації діяльності спортивної установи є досить складною проблемою, яка має методологічний, науково-міждисциплінарний характер.

При цьому, автори підходять до вирішення цієї проблеми з позицій прагматизму і різних ситуацій оцінювання, що веде до того, що в основу структури покладені зовсім різні категорії: від виконуваних функцій до особистісних якостей фахівця.

З огляду на відсутність єдиного погляду на структуру професійної готовності до організації діяльності спортивної установи, враховуючи відносну новизну категорії “готовність до організації діяльності ДЮСШ”, необхідно провести пілотажного дослідження, завданням якого стало б обґрунтоване визначення мінімально достатніх характеристик керівника ДЮСШ, що необхідні для якісного виконання його професійних функцій.

Для виконання останнього завдання ми розробили карту експертної оцінки. Як змістовні ознаки виступили завдання й обов’язки, перелічені в класифікаторі професій (зазначимо, що після обговорення з досвідченими тренерами ДЮСШ, а також аналізу Положення про дитячо-юнацьку спортивну школу [9] ми зробили певну стилістичну декомпозицію наведених у класифікаторі завдань та обов’язків, дещо їх розширивши).

Далі було проведено основне дослідження, у рамках якого експертам було запропоновано обрати з цього переліку три–вісім найбільш важливих завдань та обов’язків й оцінити їх значущість у балах від 1 (мінімум) до 10 (максимум). Експертами виступили керівники ДЮСШ № 19 м. Запоріжжя. Результати відповідей були зведені в табл. 1.

Таблиця 1

**Найважливіші завдання і обов’язки адміністрації ДЮСШ**

№ з/п	Завдання та обов’язки керівника фізкультурно-спортивної установи	Середній бал	Кількість респондентів, %
1	вирішення поточних питань у межах своєї компетенції	6,05	78,95
2	комплектація штатів школи	4,21	52,63
3	ведення документації установи (розроблення та подання штатних розписів, кошторисів тощо)	1,58	47,37
4	розподіл функціональних обов’язків між штатними працівниками	2,84	42,11
5	мотивація і стимулювання колективу на своєчасне та якісне виконання планів спортивної підготовки	3,16	42,11
6	забезпечення оптимальних соціального та психологічного клімату в колективі	2,05	36,84
7	контроль за якістю проведення тренувань	1,05	36,84
8	відповідальність за дотримання чинного законодавства України, нормативних документів	2,26	36,84
9	керівництво розробленням основних планів спортивної школи	2,68	36,84
10	контроль за виконанням планів спортивної школи трудовим колективом	3,26	36,84
11	нагляд за якісним збереженням приміщень і споруд	2,21	36,84
12	забезпечення виконання правил безпеки, виконання вимог Закону України про охорону праці, правил і норм виробничої санітарії та протипожежного захисту	0,95	31,58
13	організація підготовки і проведення навчально-тренувальних занять, спортивно-масових та оздоров-	2,05	31,58

	чих заходів, змагань, зборів спортсменів, спортивних свят та інших видовищних та громадських заходів		
14	проведення будівництва, реконструкції, капітального та поточного ремонтів, упровадження науково-технічних розробок	1,63	31,58
15	визначення обсягу відповідальності перед вищестоящими установами за виконання їх наказів і розпоряджень, а також виконання планів колективу	1	26,32

Продовження табл. 1.

№ з/п	Завдання та обов'язки керівника фізкультурно-спортивної установи	Середній бал	Кількість респондентів, %
16	контроль за своєчасним та якісним обслуговуванням навчальної та спортивної техніки, інвентарю й обладнання	2,11	26,32
17	сприяння розвитку нових видів спорту і фізкультурно-спортивних напрямів	1,32	26,32
18	організація методичної та спеціальної підготовки тренерів і методистів	1,32	21,05
19	управління навчальною та виховною роботою зі спортсменами	0,47	15,79
20	контроль за витрачанням коштів згідно із затвердженим кошторисом	0,63	15,79
21	своєчасне забезпечення установи табельним майном та технікою для вдосконалення навчальної й спортивної бази	0,32	5,26

Подальше опрацювання результатів анкетування здійснювалось за допомогою пакета факторного аналізу програми Statistica 6. Для визначення факторів використовувався метод головних компонент (Principal components). Після знаходження простору спільних факторів проведено обертання факторних навантажень з метою досягнення максимально зручного для інтерпретації розв'язку за методом Варімакс (Varimax). Результати описаної процедури наведені в табл. 2.

Таблиця 2

**Зміст факторів, що характеризують структуру обов'язків і завдань адміністрації ДЮСШ**

№ з/п	Завдання й обов'язки керівника фізкультурно-спортивної установи	Факторне навантаження			
		1	2	3	4
1	вирішення поточних питань у межах своєї компетенції	0,57	0,15	0,50	-0,10
2	комплектація штатів школи	0,88*	-0,20	0,16	-0,08
3	ведення документації установи (розроблення та подання штатних розкладів, кошторисів тощо)	-0,23	0,83*	-0,46	0,35
4	розподіл функціональних обов'язків між штатними працівниками	0,10	0,44	0,76	-0,18
5	мотивація і стимулювання колективу на своєчасне та якісне виконання планів спортивної підготовки	0,72*	0,25	0,15	-0,11

6	забезпечення оптимальних соціального та психологічного клімату в колективі	0,26	-0,31	-0,50	-0,65
7	контроль за якістю проведення тренувань	-0,87	-0,18	-0,08	0,14
8	відповідальність за дотримання чинного законодавства України, нормативних документів	0,52	0,78*	-0,38	-0,19
9	керівництво розробленням основних планів спортивної школи	0,20	0,79*	0,58	0,24
10	контроль за виконанням планів спортивної школи трудовим колективом	0,71*	-0,37	0,31	0,38

Продовження табл. 2

№ з/п	Завдання й обов'язки керівника фізкультурно-спортивної установи	Факторне навантаження			
		1	2	3	4
11	нагляд за якісним збереженням приміщень та споруд	-0,68	0,05	0,76*	0,18
12	забезпечення виконання правил безпеки, виконання вимог Закону України про охорону праці, правил та норм виробничої санітарії та протипожежного захисту	-0,12	-0,41	0,83*	0,10
13	організація підготовки і проведення навчально-тренувальних занять з фізичної культури і спорту, спортивно-масових та оздоровчих заходів, змагань, зборів спортсменів, спортивних свят та інших видовищних та громадських заходів	-0,07	-0,01	0,25	0,75*
14	проведення будівництва, реконструкції, капітального та поточного ремонтів, упровадження науково-технічних розробок	0,48	-0,20	0,20	0,37
15	визначення обсягу відповідальності перед вищестоящими установами за виконання їх наказів і розпоряджень, а також виконання планів колективу	-0,65	0,47	-0,38	-0,28
16	контроль за своєчасним та якісним обслуговуванням навчальної та спортивної техніки, інвентарю й обладнання	0,13	-0,57	0,05	0,65
17	сприяння розвитку нових видів спорту і фізкультурно-спортивних напрямів	-0,79	-0,25	-0,14	0,70*
18	організація методичної та спеціальної підготовки тренерів і методистів	0,82*	-0,36	0,19	-0,29
19	керування навчальною та виховною роботою зі спортсменами	-0,07	-0,47	-0,04	0,51
20	контроль за витрачанням коштів згідно із затвердженим кошторисом	-0,70	-0,34	0,37	-0,07
21	своєчасне забезпечення установи табельним майном і технікою для вдосконалення навчальної та спортивної бази	-0,52	-0,39	0,11	0,22
Загальна дисперсія		6,00	3,96	2,92	1,95
Питома вага фактора		0,29	0,19	0,14	0,09

\* Примітка. Суттєво значущі навантаження.

На основі факторної матриці була побудована факторна структура обов'язків і завдань адміністрації ДЮСШ, яка наведена у табл. 3.

Таблиця 3

**Факторна структура обов'язків і завдань адміністрації ДЮСШ**

№ фактора	Значущі завдання й обов'язки, що входять до складу фактора	Питома вага фактора, %
1	2, 5, 10, 18	28,57
2	3, 8, 9	18,84
3	11, 12	13,89
4	13,17	9,27
Разом:		70,57*

\*Примітка. Загальна варіабельність вихідних даних становитиме 100%.

Як бачимо з табл. 3, структура завдань і обов'язків адміністрації ДЮСШ може бути описана за допомогою чотирьох факторів, що пояснюють 70,6% загальної дисперсії вибірки.

У першому факторі (28,57% дисперсії вибірки) найбільшу факторну вагу мають такі рівноцінні завдання та обов'язки: “комплектація штатів установи”, “мотивація й стимулювання колективу на своєчасне та якісне виконання планів”, “контроль за виконанням планів школи трудовим колективом”, “організація методичної та спеціальної підготовки тренерів і методистів”, що прямо характеризують якість кадрового менеджменту спортивної школи. Визначимо цей фактор як “готовність до роботи із тренерсько-викладацьким складом”.

У другому факторі (18,84% загальної дисперсії вибірки) найвища факторна вага у таких рівноцінних показників, як “ведення документації спортивної школи”, “відповідальність за дотримання чинного законодавства України, нормативних документів”, “визначення напрямів і керівництво розробленням основних планів діяльності школи”. Оскільки перелічені показники характеризують адміністративні якості співробітника спортивної школи, визначимо цей фактор як “готовність до адміністративної діяльності”.

Щодо третього фактора (13,89% загальної дисперсії), то найбільш висока факторна вага у таких показників, як “нагляд за якісним збереженням приміщень та споруд”, “забезпечення виконання правил безпеки, виконання вимог Закону України про охорону праці, правил та норм виробничої санітарії та протипожежного захисту”. Позначимо цей фактор як “готовність до господарської діяльності”.

У четвертому факторі (9% загальної дисперсії) значущими показниками є “організація підготовки і проведення навчально-тренувальних занять із фізичної культури і спорту, спортивно-масових та оздоровчих заходів, змагань, зборів спортсменів, спортивних свят та інших видовищних та громадських заходів”, а також “сприяння розвитку видів спорту і фізкультурно-спортивних напрямів у межах установи”. Позначимо цей фактор як “готовність до організації фізкультурно-спортивної роботи”.

Оскільки фактори визначалися за функціональним принципом, по суті, вони є відображенням найбільш важливих напрямів роботи адміністрації дитячо-юнацької спортивної школи. Виходячи із цього, ми маємо всі підстави вважати їх компонентами інтегральної готовності до організації діяльності ДЮСШ.

Для того, щоб отримати параметри структурно-функціональної моделі, опишемо ці фактори через вихідні ознаки, інакше кажучи, визначимо конкре-



тні професійні характеристики тих людей, що входять до адміністративного складу ДЮСШ. Для цього звернемося до методології компетентнісного підходу, а саме: до положення про те, що кожна з компетенцій у складі будь-якої компетентності має явні чи неявні ознаки когнітивної, діяльнісної та ціннісної складової (Ю. Татур [1, с. 41], І. Зимня [7, с. 15]). Згідно з цим положенням, зміст кожного з компонентів готовності до організації діяльності ДЮСШ становить компетенції, що ґрунтуються: по-перше, на особистісних позиціях, установках, які зумовлюють психологічну готовність до реалізації компетенції, а також здатність регулювати її прояв адекватно до тієї чи іншої ситуації; по-друге, на знаннях засобів, програм виконання дій, шляхів вирішення професійних завдань; по-третє, на вміннях, навичках, що є результатом досвіду реалізації знань.

Конкретне змістове наповнення теоретичної конструкції, заснованої на описаних вище вихідних позиціях, визначалося нами евристичним методом, сутність якого полягає в цілеспрямованому відборі можливих з погляду прийнятої гіпотези варіантів шляхом відкидання явно неможливих.

Складно було встановити клас точності (квалітет), тобто кількість конкретних характеристик працівників ДЮСШ, необхідних для виконання організаційних функцій. При розв'язанні цього питання ми виходили з того, що зовсім не обов'язково вдаватися до пошуку абсолютно всіх ознак готовності до організації діяльності спортивної школи, а досить виділити найбільш загальні з них. Адже виділення всіх атрибутів того чи іншого об'єкта не заміняє необхідність знаходити ознаки на рівні, необхідному для виконання завдань дослідження. Так, наприклад, не є необхідним для складання топографічної карти розглядати Гімалаї в мікроскоп. Розмірковуючи таким чином, ми обмежилися двома-трьома найбільш важливими характеристиками по кожного професійного обов'язку.

Зауважимо, що для покращення точності обраного методу визначення професійно необхідних характеристик співробітників ДЮСШ можна залучити експертів. Однак, на нашу думку, у цьому немає необхідності, адже найважливіші вимоги до ефективної роботи спортивного менеджера є більш-менш очевидними.

При формулюванні установок, знань та вмінь, що входять до складу готовності до організації діяльності ДЮСШ, ми врахували позицію В.І. Байденка, який вважає, що компетенції слід формулювати у вигляді концентрованих коротких висловів за допомогою іменників: “здатність”, “навички”, “знання”, “готовність”, “прихильність”, “розуміння”, “відповідальність” тощо [1, с. 33].

Отже, зведемо в єдину систему результати дослідження, побудувавши структурно-функціональну модель готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ (табл. 4).

Таблиця 4

**Структурно-функціональна модель готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ**

Компоненти	Найважливіші завдання та обов'язки, виконання яких необхідне для організації діяльності ДЮСШ	Установки, знання, вміння, що необхідні для виконання завдань та обов'язків
------------	--	---

Готовність до роботи із тренерсько-викладацьким складом	комплектація штатів установи	знання групової психології, законів існування колективу
		комунікативні уміння
		усвідомлення мети діяльності ДЮСШ
	мотивація і стимулювання колективу на своєчасне та якісне виконання планів спортивної школи	мотиваційна компетентність
		динамічні вміння (переконання, сугестія)
		установка на розуміння потреб інших людей (емпатія)

Продовження табл. 4

Компоненти	Найважливіші завдання та обов'язки, виконання яких необхідне для організації діяльності ДЮСШ	Установки, знання, уміння, що необхідні для виконання завдань та обов'язків
	контроль за виконанням планів ДЮСШ колективом	знання передових методів управління персоналом
		акторські вміння
		психологічна готовність до вживання "непопулярних" заходів
	організація методичної та спеціальної підготовки тренерів-викладачів і методистів	знання про сучасні технології підвищення кваліфікації тренерсько-викладацького складу
		уміння "запалити" співробітників спільною метою
		установка на професійне зростання тренерсько-викладацького складу
Готовність до адміністративної діяльності	ведення документації школи	знання теоретичних основ сучасного діловодства
		уміння складати основні документи ДЮСШ, а також номенклатури справ
		знання законодавства України
	відповідальність за дотримання чинного законодавства України, нормативних документів	уміння орієнтуватися у законодавстві, а також користуватися нормативними базами
		готовність до прийняття адміністративної та карної відповідальності за результати своєї діяльності
		знання зі спортивного маркетингу та менеджменту
	визначення напрямів і керівництво розробленням основних планів діяльності спортивної школи	уміння стратегічного планування, креативність, нестандартність
		готовність до запровадження нового

Готовність до господарської діяльності	нагляд за якісним збереженням приміщень і споруд	знання ГОСТІВ та особливостей спортивних споруд
	забезпечення виконання правил безпеки, виконання вимог Закону України про охорону праці, правил та норм виробничої санітарії та протипожежного захисту	знання зі спортивної гігієни та гігієни праці, протипожежних правил установка на принциповість у вирішенні питань, пов'язаних з безпекою персоналу і учнів

Продовження табл. 4

Компоненти	Найважливіші завдання та обов'язки, виконання яких необхідне для організації діяльності ДЮСШ	Установки, знання, уміння, що необхідні для виконання завдань та обов'язків
Готовність до організації фізкультурно-спортивної роботи	організація підготовки і проведення навчально-тренувальних занять з фізичної культури і спорту, спортивно-масових та оздоровчих заходів, змагань, зборів спортсменів, спортивних свят та інших заходів	знання особливостей проведення змагань з різних видів спорту уміння складати календар і алгоритм проведення окремого заходу установка на максимальне розкриття особистісного потенціалу вихованців спортивної школи, а також на досягнення ними спортивних успіхів
	сприяння розвитку видів спорту і фізкультурно-спортивних напрямів у межах школи	знання з маркетингу нових напрямів і видів спорту уміння маркетингового планування установка на фізично-духовний розвиток осіб, які займаються

**Висновки.** Таким чином, на основі аналізу класифікатора професій, а також факторного аналізу результатів опитування керівників ДЮСШ ми обґрунтували і створили структурно-функціональну модель готовності майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту до організації діяльності дитячо-юнацької спортивної школи, що дає нам змогу розпочати створення відповідного діагностичного інструментарію. Запропонований варіант моделі в подальшому може бути вдосконалений, але ми сподіваємося, що методологічні засади її побудови нами визначені правильно й залишаються при цьому незмінними.

#### Література

1. Агеев В.У. Формирование готовности студентов институтов физической культуры к управленческой деятельности преподавателя физического воспитания / В.У. Агеев, М.В. Прохорова, Н.В. Попова // Теория и практика физ. культуры. – 1988. – № 11. – С. 8–10.
2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособ. /

В.И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

3. Безкоровайна Л.В. Визначення мотивації до управлінської діяльності студентів факультету фізичного виховання та спорту / Л. Безкоровайна // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2006. – № 4. – С. 12–14.

4. Безкоровайна Л.В. До поняття про компетенцію майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту / Л.В. Безкоровайна // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2006. – № 8. – С. 7–10.

5. Дубревський Ю.М. Управлінська компетентність як складова професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту / Ю.М. Дубревський // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2008. – № 6. – С. 91–93.

6. Жабер Рамзі. Проблемна ситуація в діяльності менеджерів спортивної організації / Рамзі Жабер // Физическое воспитание студентов творческих специальностей : сб. науч. тр. / ред.: С.С. Ермаков; Харьк. художеств.-пром. ин-т. – Х., 1999. – № 7. – С. 18–20.

7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

8. Какузин В. Подготовка менеджеров системы физической культуры и спорта в высшем физкультурном учебном заведении / В. Какузин // Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы : тез. докл. Междунар. конгр. – М., 1998. – Т. 2. – С. 323–324.

9. Про затвердження Положення про дитячо-юнацьку спортивну школу (Постанова Кабінету Міністрів України від 5 листопада 2008 р. № 993) [Електронний ресурс]: сторінка “Законодавство України” сайта Верховної Ради. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>.

10. Пронкина С.А. Решение задач профессионального самоопределения будущего специалиста по физической культуре и спорту в условиях специализированного образовательного комплекса “Школа – ДЮСШ – Университет” : дисс. ... кандидата педагогических наук : 13.00.04. / С.А. Пронкина. – Южно-Сахалинск, 2002. – 191 с.

11. Прохорова М.В. Интегральная модель управленческой компетентности специалистов по физической культуре и спорту / М.В. Прохорова // Региональные проблемы физической культуры и спорта : материалы науч.-практ. конф. – Омск, 1993. – С. 55–59.

12. Чеховська Л.Я. Теоретико-методологічні основи технології управління персоналом фізкультурних організацій : автореф. дис... канд. наук з фізичного виховання і спорту: 24.00.02 / Л.Я. Чеховська [Львів. держ. ін-т фіз. культури]. – Л., 2001. – 18 с.

ПШУН С.Г.

## **СУТНІСТЬ КАТЕГОРІЇ ДОЗВІЛЛЯ В ТЕОРЕТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

Вирішальне значення в становленні і розвитку категорії дозвілля як соціального явища належить західній соціології дозвілля – галузі, яка вивчає поведінку індивідів і груп в умовах вільного часу, а також способи задоволення потреб у відпочинку (рекреації), розвагах, спілкуванні, дозвіллевих послугах, індустрію дозвілля тощо. Дозвіллева сфера є однією з домінуючих у житті людей, має важливе значення і справляє вирішальний вплив на розвиток особистості. Дозвілля є необхідним і невід’ємним елементом способу життя і містить у собі значний потенціал для формування людини. У сфері дозвілля відбувається активний контакт людини, яка формується, з навколишнім світом, нагромаджується необхідний соціальний досвід.

*Мета статті* – проаналізувати ряд концепцій і теорій, у яких дозвілля розглядається як інструмент соціального і педагогічно-виховного процесу в становленні особистості.

Події останніх років в Україні, радикальні зміни усіх сторін життя суспільства багато в чому стали причиною виникнення низки гострих проблем, у тому числі й щодо культури дозвілля. У його просторі помітні зміни всієї системи ціннісних орієнтацій через падіння рівня загальної культури, руйнування традиційних норм і цінностей, поширення елементів спрощеної масової культури. У подібній ситуації люди, особливо молодь, втрачають визначеність у виборі лінії нормативної поведінки, і, навіть знаючи норми і правила, не завжди дотримуються їх. “Розмиваються” стійкі життєві орієнтири, знижується рівень культури, змісту й форм дозвіллевої діяльності.

Проблема полягає в необхідності використання виховного потенціалу всіх сфер життєдіяльності особистості, підвищення ефективності її реалізації. Це потребує цілковитої перебудови форм суспільної організації дозвілля, які склалися, визнання їх предметом постійної турботи не тільки закладів цього напрямку, а й суспільства в цілому. В цій соціально-культурній ситуації підвищується роль культурно-дозвіллевої роботи як педагогіки вільного часу.

Вивчення стану виховання, його організації і впливу на молодь засвідчило розрізненість у тлумаченні існуючих дозвіллевих теорій, відсутність педагогічно обґрунтованої системи організації культурно-дозвіллевої діяльності студентської молоді і, відповідно, педагогічної моделі її формування. Це виявляється в окремих суперечностях, які негативно позначаються на кінцевому результаті такої діяльності, зокрема:

- між прагненням до використання дозвіллевого потенціалу та відсутністю соціально-економічних умов для цього;
- між необхідністю впровадження сучасних педагогічних технологій формування культури дозвілля та недостатньою кількістю професійно підготовлених кадрів у цій галузі;
- між вимогами щодо підвищення професійного рівня молодих спеціалістів і недостатнім запитом з боку суспільства на високоінтелектуальну працю.

Емпіричне вивчення дозвілля, його теоретичних основ, обсягу, видів культурно-дозвіллевої діяльності як методологічної засади модернізації проводили Д. Генкін, Г. Карпов, О. Марков.

Особливості сучасного етапу розвитку дозвілля в умовах суспільної трансформації розглядають Є. Володимиров, Т. Красильникова, Ю. Красильников, Т. Кисільова, В. Разумний, Ю. Стрельцов.

Розробкою наукових основ державної політики в галузі культури і дозвілля, теоретичних засад розвитку культури, вивченням культурно-дозвіллевої діяльності різних верств населення займалися О. Гриценко, О. Погорілий, І. Раніш, О. Сасихов, О. Семашко, Є. Суїменко, Г. Загадарчук, Н. Тарасюк, В. Чепелев, Є. Чмихало та ін.

У рамках проведеного аналізу досліджень зарубіжних авторів, наукової і публіцистичної літератури виявлено більше ніж 30 теорій дозвілля, які відображають сутність вільного часу, частиною якого є дозвілля. Найпоширенішими є такі аспекти:

- трактування дозвілля як соціального явища (Т. Веблен) [2, с. 61];
- обґрунтування психологічної і фізіологічної потреби в самовираженні (Е. Мітчел, Б. Мейсон);
- дозвілля як чинник соціальної стратифікації (М. Вебер) [1, с. 134–137];
- місце дозвілля в професійній, політичній і сімейно-побутовій діяльності (Ж. Дюмазедьє, М. Фурастьє, М. Каплан).

Аналіз можливого проникнення дозвілля в практику освітнього простору розглядали Д. Сімпсон, Ч. Джеррі, Р. Армер, Д. Шиверс, які розробили концепцію дозвілля для освіти. Запропонована ними концепція відображає якісні перетворення, місце і роль цієї діяльності в житті людини, зокрема в розвинених країнах.

В основному дозвілля розглядається з позиції вільного часу – головної основи, існуючої аргіогі, що зумовлює необхідність звернутися до поглядів вітчизняних дослідників на вільний час і визначення в ньому місця і ролі дозвілля. Особисту цінність вільного часу людина пов'язує перш за все саме з можливістю обирати види діяльності, які їй цікаві, і вільно розпоряджатися часом. Свідомий вибір потребує чималого розумового і фізичного напруження. Крім того, здійснивши певний вибір, людина повинна прийняти “правила гри”, регламентації, обмеження. Вільна діяльність у дозвіллі – не тільки здійснення певних позитивних прагнень, а й уміння, здатність від чогось відмовитися, у чомусь себе обмежити. “Велика свобода, – писав А.С. Макаренко, – це не тільки вміння чогось побажати і досягти, а й вміння змусити себе від чогось відмовитися, коли це потрібно. Свобода – це не просто бажання і його задоволення, а це ще й бажання і зупинка, бажання і відмова...” [5, с. 348].

Загальну характеристику дозвілля з наукового погляду дає В.А. Ядов: “У науковому розумінні дозвілля – частина вільного часу, яка пов'язана з особистим споживанням матеріальних і духовних благ або самоцінна діяльність, складова, органічний елемент побуту, вона спрямована на задоволення потреб у відпочинку, розвагах, в саморозвитку” [9, с. 103]. Як бачимо, дозвілля тут розглядається як частина вільного часу. Причому, серед множини визначень категорії “дозвілля” В.А. Ядов виділяє два основних, а саме дозвілля як:

- 1) сукупність занять, діяльність у вільний час;
- 2) мета вільного часу, що характеризується вільним вибором занять, спрямованих на задоволення різних потреб людини.

У кінці 70-х – на початку 80-х рр. ХХ ст. дозвілля стали активно досліджувати вітчизняні соціологи, культурологи, педагоги, психологи. Широкий погляд і розгорнену характеристику меж вільного часу дають Г.Є. Зборовський і Г.П. Орлов, які називають його простором, вільним від справ, у якому особа вибирає варіант дії з урахуванням своїх схильностей і рівня культури. Вільна діяльність стосовно вільного часу означає: по-перше, наявність сфери, вільної від справ; по-друге, свідоме прагнення людини до вибору самостійного варіанта дій з певним рівнем раціональності; по-третє, здатність, уміння здійснити поставлену мету; по-четверте, сама дія. На їх думку, саме від особистості залежить вибір варіантів дії, а також переважання в індивідуальній структурі вільного часу таких елементів, які належать до виховання і самовиховання особи.

Відзначаючи цінність індивідуального вибору видів діяльності у вільний час, співвіднесемо запропонований вченими погляд з позицією В.Я. Суртаєва – одного з провідних російських дослідників проблем вільного часу і дозвілля:

“Цінність і значущість вільного часу, на жаль, усвідомлюється не кожною людиною. Усвідомлення цих цінностей приходить поступово і не відразу. Водночас усвідомлення цих цінностей є однією з умов формування духовності, воно допомагає людині краще усвідомити себе частиною природи і суспільства і нерозривності з ним” [7, с. 28]. В.Я. Суртаєв пропонує соціально-педагогічну концепцію дозвілля як важливого чинника соціалізації і реалізації соціально-культурного потенціалу молоді, залучення її в культурно-дозвілльєву діяльність.

Автор дає обґрунтування специфіки дозвілля молоді як найважливішого елементу субкультури, а також пропонує механізм формування культурно-дозвілльєвої активності молоді, в основі якої лежать:

- енергетичне джерело активності, що базується на задоволенні культурно-дозвілльєвих потреб молоді і їх духовному піднесенні;
- підвищення загального рівня культури молодих людей як початкова база формування культури дозвілля;
- створення сприятливих соціально-педагогічних умов реалізації культурно-дозвілльєвого потенціалу молоді;
- пріоритетне залучення до культурно-дозвілльєвої діяльності молоді з вираженим, але не затребуваним соціально-культурним потенціалом;
- розвиток у молодих людей навичок самопрограмування змісту і спрямованості вільного часу;
- цілеспрямоване організаційно-методичне забезпечення культурно-дозвілльєвої діяльності молоді.

Діалектичне взаємовідношення і взаємозв’язок вільного часу і дозвілля найглибше показані в одному з досліджень Б.А. Трегубова, в якому він осмислює цей взаємозв’язок “... через особливості залучення особистості в різноманітні види діяльності. Вільний час є, як правило, лише умовою, передумовою діяльності, дозвілля реалізує можливості вільного часу через включення в різні види соціокультурної діяльності” [8, с. 110].

Учений бере вільний час за основу дозвілля і розкриває класифікацію вільного часу залежно від глибини його освоєння і повноти реалізації особистого потенціалу. Так, Б.А. Трегубов виділяє три основних типи занять молоді у вільний час:

- культурно-творчий. Набір занять, пов’язаний з ним, характеризується однією загальною ознакою – створенням або відтворенням матеріальних або духовних цінностей. Включає науково-технічну, художню творчість, суспільну діяльність, різні форми самоосвіти;
- культурно-споживчий. При всій різноманітності занять, які входять у цей тип, їх об’єднує одна загальна властивість – споживання дозвілльєвих цінностей, що справляють порівняно менший вплив на молодь, ніж їх створення або відтворення. До цього типу належать: читання книг, газет, журналів, перегляд телепередач, театри, концерти, виставки тощо;
- рекреативний. Об’єднує різні види відпочинку і розваг: відпочинок, туризм, спорт, відвідини танцювальних вечорів, ресторанів й ін.

Відзначимо, що до змістовної суті дозвілля найближче підійшли В.О. Каргін і Н.А. Хренов. Роблячи акцент на його змістовності, вони розглядають дозвілля в основному в рамках традиційної культури, де “...дозвілля

ніколи не було лише якимсь заповнюваним неробством і нічогонеробленням простором. Простір дозвілля наповнюється різноманітним змістом, що є необхідністю культури вирішувати ті або інші практичні завдання” [4]. Через свою множинність зміст дозвілля є головною ознакою для його структуризації, оскільки зміст визначає сутність будь-якого предмета дослідження. Аналіз, що постійно проводиться, поступово розширює межі дозвілля.

Вивчаючи філософсько-соціологічний погляд на проблему дозвілля, звернемося до дослідження Е.В. Соколова. Аналіз його праці уточнює розуміння дозвілля, під яким автор розуміє час, “коли можливий вільний вибір занять, у якому відпочинок чергується з фізичною і розумовою активністю” [6, с. 23], а також структурує дозвілля, виділяючи шість його рівнів:

- відпочинок, що слугує для відновлення життєвих сил;
- розваги, що виконують роль психічного розвантаження;
- освіта, що слугує засобом розвитку розуму, уяви, фізичних і етичних відчуттів, що відкривають шлях до цінностей культури;
- творчість, що відрізняється глибиною й універсальністю потреб людини;
- споглядання природи;
- свята, що пов’язують минуле і сьогодення.

Дозвілля – невід’ємний елемент способу життя молодих людей, виступає засобом інтеграції в суспільство. Аналогічно, при розгляді просторової організації дозвілля молоді в системі професійної освіти всіх рівнів виявлено, що воно є засобом інтеграції в загальну систему освіти. Для здійснення такої інтеграції система освіти виступає інститутом, що структурує дозвілля, визначає його межі і напрям діяльності. Подібний погляд наявний у праці О.М. Федіної, де, на відміну від багатьох вищезгаданих дослідників, наведено конкретне визначення дозвілля в контексті системи освіти. На її думку дозвілля – це потреба людей у рекреації, спілкуванні, самореалізації тощо. Час дозвілля як умова вільного часу дає кожному індивіду змогу вибрати ті заняття, які мають властивості, які відсутні в багатьох видах трудової діяльності в робочий час. З одного боку, О.М. Федіна зайвий раз нагадує, що дозвілля – це частина вільного часу, не зайнятого роботою, з іншого – опосередковано визначає частину дозвіллевих потреб (рекреація, спілкування, самореалізація). Проте слід відзначити, що ряд виділених дослідницею локусів, що забезпечують структуризацію дозвіллевого простору, подана без їх чіткого визначення. Уточнимо, що в перекладі з латинської locus – місце, що вимагає конкретизації і докладнішого розкриття сутності.

Отже, простір дозвілля, дуально (подвійно) зумовлений цінностями індивіда і культури, є полем перетину індивідуальних проектів, соціокультурних можливостей і ресурсів, тоді як освіта конституює соціокультурну матрицю індивідуального проекту, його масштаб, часові межі, вектор здійснення.

Аналіз визначень дозвілля дає змогу сформулювати погляд на дозвілля як на цілеспрямовану, орієнтовану діяльність, що реалізується в системі виховання, це підкреслює соціально-педагогічний характер дозвілля. Це положення знаходить підтвердження в дослідженні І.В. Саркісової, в якому, автор заявляє, що “дозвілля – це вільно обрана, така, що мотивується інтересами і потребами особи, опосередкована комплексом соціальних, економічних, націо-



нально-регіональних, етнокультурних і інших чинників діяльність у вільний час”. У цьому підході підкреслюється роль соціуму в організації дозвілля. Очевидно, що система відносин між членами співтовариства, зокрема в молодіжному середовищі, визначається загальним рівнем культури, в прищепленні якої серйозну, якщо не головну роль відіграє система освіти як частина соціально-культурної політики держави. Зазначена позиція займає важливе місце у вивченні певної молодіжної страти і в побудові моделі дозвілля молоді в системі освіти у взаємозв’язку з іншими інститутами соціуму.

Слід відзначити, що дослідження дозвілля з погляду впливу його на спосіб життя сучасної людини (особливо молоді) з урахуванням проведеного емпіричного аналізу показує помітні зміни в змісті дозвілля, зокрема, такої його характеристики, як активність. Цей висновок підтверджується в дослідженні А.В. Резванова, в якому він розглядає дозвілльєву активність всього населення. На базі соціологічного аналізу автор показує, що стратегічною метою нового способу життя в сучасному суспільстві стає людина, яка відпочиває. У сфері вільного часу це виявляється в підвищенні частки енерго- і ресурсоемних видів дозвілля: спорту, туризму. Причому, за спостереженнями цього вченого, відповідальне ставлення до свого здоров’я в державі демонструють особи, найбільш активні і готові до ринкових відносин, які мають соціальний і освітній статус не нижче за середній рівень. Вивчаючи, таким чином, проблему дозвілля населення, А.В. Резванов указує на відмінності в структурі дозвілля, класифікуючи молодь на адаптовану та дезадаптовану, що можна зарахувати до такої психологічної характеристики дозвілля, як мотивація.

Різноманітність підходів до розгляду дозвілля формує вимогу відобразити в його структурі якнайповніший зміст. Так, на противагу твердженням, подібним до викладених у праці Л.В. Волобуєвої, де дозвілля визначається як триєдність фізичного, психічного і соціального благополуччя, зустрічаються такі, які спростовують соціальні цілі дозвілля, що, швидше за все, суперечить самій суті дозвілля як соціально орієнтованої діяльності. Наприклад, у праці Є.В. Георгінського, при розгляді концептуальних основ рекреації відзначено, що “якщо дозвілльєва діяльність може бути в ім’я власного блага, то рекреація завжди має соціальні цілі, тому рекреація виступає як самостійний соціальний інститут” [3, с. 4]. Автор виділяє окремі дефініції – “дозвілля”, “відпочинок”, “рекреація”, які є ідентичними для більшості авторів, у тому числі і для Е.В. Георгінського: “дозвілля – це вільний час після роботи для власного блага, а рекреація – діяльність, що самомотивується”. Отже, можна зробити висновок про те, що дозвілля не є діяльністю, що самомотивується. Тоді можна констатувати, що на дозвілля хтось повинен впливати. По суті, автор висловлює думку про те, що дозвіллям потрібно управляти. Проте при такому підході, по суті, відбувається заперечення “самодозвілля” як системи самоврядування.

З таким висновком важко погодитися, оскільки він суперечить ряду розглянутих вище підходів про взаємодію і взаємозалежність двох рівнів управління: суспільно регульованого часу й особисто регульованого, де автори під вільним часом розуміють дозвілля, яким можна управляти, як ззовні, так і особистісно.

**Висновки.** Проведений теоретичний аналіз трактування дозвілля на різних історичних етапах показує, що практично у всіх працях дозвілля розглядається в контексті вільного часу, що розширює проблемне поле дозвілля і подає його як явище багатовимірне. Осмислення дозвілля дає змогу розглянути його аспекти, функції, напрями (види) діяльності, принципи, концепції, моделі і теорії на основі аналізу вітчизняних і зарубіжних досліджень на різних історичних етапах. Дозвілля, що розглядається в семантичному співвідношенні з категорією “вільний час”, можна визначити як діяльнісно-зайняту сферу вільного часу, а також зафіксувати певну їх відмінність. Більшість авторів у своїх дослідженнях характеризують дозвілля як вид діяльності, що вимагає чіткої і цілеспрямованої його організації.

Таким чином, аналіз різних поглядів відображає діалектику соціального, культурного й освітнього простору, а також синергетичний і особистісний підходи в освоєнні сучасного дозвілля. Інакше кажучи, в ході інтеграції дозвілля і його розвитку на базі пошуку основ, підходів, напрямів діяльності, функцій, моделей, концепцій, теорій відбувається міжгалузєва інтеграція, що важливо для моделювання дозвілля в умовах соціуму.

#### **Література**

1. Вебер М. Класс, статус, партия / М. Вебер // Социальная стратификация : сборник статей / [под ред. Е.В. Шокина]. – М., 1991.
2. Веблен Т. Теория праздного класса / Т. Веблен. – М., 1984. – 367 с.
3. Георгинский Е.В. Концептуальные определения рекреации [Электронный ресурс] / Е.В. Георгинский. – Режим доступа: <http://www.history.kemsu.ru/PUBLIC/cread/title.htm>.
4. Каргин В.А. Жизненный путь личности: вопросы теории, методологии социально-психологических исследований / В.А. Каргин, Н.А. Хренов; [под ред. Л.В. Сохань]. – К. : Наукова думка, 1987.
5. Макаренко А.С. Семья и воспитание детей / А.С. Макаренко // Собр. соч. в 7 т. – М., 1957. – Т. 4. – С. 345–354.
6. Соколов Э.В. Время и культура досуга (философско-социологическое исследование) : автореф. дис... д-ра филос. наук / Э.В. Соколов. – Л., 1981. – 40 с.
7. Суртаев В.Я. Молодежь и культура : монография / В.Я. Суртаев. – СПб. : СПбГУКИ, 1999. – 224 с.
8. Трегубов Б.А. Свободное время молодежи: сущность, типология, управление / Б.А. Трегубов. – Л. : ЛГУ, 1991. – 151 с.
9. Ядов В.А. Социология в России / В.А. Ядов. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М. : Институт социологии РАН, 1998. – 696 с.

ПОНОМАРЬОВ В.О.

### **КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТРЕНЕРА З АТЛЕТИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ**

Питання про критерії та показники сформованості професійно-педагогічної компетентності тренерів з атлетичної гімнастики виникає в ряді професійно зумовлених ситуацій, першою й найпоширенішою з яких є вирішення питання про просування кадрів у ієрархії спортивно-оздоровчої організації та пов'язаної з цим проблеми диференціації оплати праці. Вирішувати означене питання потрібно й в інших ситуаціях, наприклад, при прийомі на робо-

426

ту нового тренера або навчанні та інструктажі вже працюючого персоналу, де необхідно точно виявити наявний рівень професійно-педагогічної компетентності, причини недоліків та надати кваліфіковану допомогу щодо їх усунення.

Визначення критеріїв, показників та рівнів професійно-педагогічної компетентності необхідне й для науково-дослідної роботи, спрямованої на вдосконалення фахової підготовки майбутніх тренерів з атлетичної гімнастики для зіставлення ефективності різних її видів та оцінювання готовності випускників до професійної діяльності.

Виходячи з вищесказаного, експлікується необхідність створення універсальної системи діагностики професійно-педагогічної компетентності майбутніх тренерів з атлетичної гімнастики, яка б включала критерії та показники її сформованості.

Обираючи стратегію і тактику виконання цього завдання, ми виходили з того, що основою для подальшого розвитку науки стають результати досліджень попередників, що ґрунтуються на перевірених фактах.

З огляду на це проаналізуємо існуючі варіанти вирішення питання про визначення критеріїв і показників професійно-педагогічної компетентності.

У контексті нашого дослідження корисними є праці І.Ю. Алексєєвої [2], А.В. Батаршева [2], О.І. Гури [6], І.А. Зимньої [7], С.В. Кульневича [9], В.М. Мазіна [10], Є.В. Майорової [2], А.К. Маркової [11] та ін., у яких автори зверталися до проблем діагностики професійно важливих якостей педагогів.

Згадані автори дотримуються єдиної думки в тлумаченні поняття “критерії”, під якими, як правило, розуміють якості, властивості, ознаки об’єкта вивчення, котрі дають змогу говорити про його стан, рівень розвитку, функціонування. Таке розуміння майже збігається з визначенням, наведеним у словнику “Професійна освіта”, де критерій (від грец. *kriterion* – засіб судження, мірило) дефіновано як ознаку, на основі якої дається оцінка якого-небудь явища, дії, ідеї; ознаку, взяту за основу класифікації [13, с. 163].

**Мета статті** – експлікація показників професійно-педагогічної компетентності тренерів з атлетичної гімнастики.

Серед найбільш загальних вимог до критеріїв науковці називають такі: критерії мають бути об’єктивними; включати найсуттєвіші, основні моменти досліджуваного явища; охоплювати типові сторони явища; формулюватися ясно, коротко, точно; характеризувати саме те, що хоче перевірити дослідник [9, с. 65]; відображати динаміку вимірюваної якості в просторі і часі; по можливості охоплювати основні види професійної діяльності; розкриватися через ряд показників, за мірою прояву яких можна судити про більший чи менший рівень виразності конкретного критерію [10, с. 48].

Поняття критеріїв у зазначених авторів пов’язане з поняттям показників, серед яких розрізняють якісні, які фіксують наявність чи відсутність якої-небудь властивості, та кількісні, котрі фіксують міру розвитку властивості [10, с. 48].

Ми поділяємо позицію науковців щодо розгляду критеріїв і показників як дієвого інструменту, що забезпечує можливість перевірки теоретичних положень. При цьому, акцентуємо увагу на тому, що критерії та якісні показники дають суб’єктивну характеристику досліджуваному явищу, а кількісні – об’єктивну характеристику, даючи змогу його виміряти.

Однак аналіз літератури показав, що існуючі сьогодні діагностичні системи професійно-педагогічної компетентності розроблені для шкільних вчителів або викладачів ВНЗ і не можуть бути використані для діагностики професійно важливих якостей тренерів з атлетичної гімнастики, оскільки специфіка професійної діяльності останніх дуже відрізняється від специфіки праці інших категорій педагогів.

З цієї причини ми звернулися до праць Л.Б. Волошко [4], Є.Н. Гогунова [5], Н.Ю. Зубанової [8], А.І. Нужиної [12], Н.Ш. Фазлєєва [14], С.А. Хазової [15] та інших учених, у яких приділено увагу питанням визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості різноманітних складових професійної компетентності фахівців з фізичного виховання.

Аналіз праць показав, що, як правило, критерії оцінювання різних частин професійної компетентності фахівців з фізичного виховання визначаються авторами на основі конкретних компетенцій, які деталізують ту чи іншу складову професійної компетентності.

Так, наприклад, Л.Б. Волошко визначає такі критерії професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації: пізнавально-змістовний, мотиваційний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний, суспільно-професійний та розкриває їх показники. Визначені критерії ґрунтуються на когнітивному (професійні знання), операційно-процесуальному (спеціальні фахові вміння та навички), аксіологічному (інтеріоризована система професійних цінностей реабілітаційної діяльності, професійно значущі особистісні якості) компонентах [4].

Правомірність визначення критеріїв на основі тих чи інших компетенцій підтверджено також у працях І.А. Зимньої. На думку дослідниці, аспекти (компоненти) довільно взятої спеціальної компетентності можуть виступати орієнтиром для визначення критеріїв її оцінювання [7, с. 25]. С.А. Хазова вважає, що кожний структурний компонент професійної компетентності може бути описаний через когнітивно-інтелектуальні, морально-психологічні та діяльнісно-поведінкові критеріальні показники [15, с. 51].

Проте, не зважаючи на досить глибоку розробленість проблеми критеріїв та показників різних складових професійної компетентності фахівців з фізичного виховання, аналіз наукової літератури дав змогу констатувати, що критеріїв і показників, за якими ми могли б об'єктивно зафіксувати наявність чи відсутність професійно-педагогічної компетентності майбутніх тренерів з атлетичної гімнастики, до сьогодні не було розроблено.

На основі визначених вище компетенцій, які входять до складу компонентів професійно-педагогічної компетентності тренерів з атлетичної гімнастики, визначимо та охарактеризуємо критерії її сформованості.

Перший критерій “ціннісне ставлення до споживачів послуг з атлетичної гімнастики” характеризує ставлення тренерів до інших людей, а саме: цінність особистості, індивідуальності, образу життя, культури іншого та себе; готовність бути толерантним у педагогічному спілкуванні. Інакше кажучи, за допомогою цього критерію оцінюється орієнтація в професійній діяльності на іншу людину, розуміння її внутрішнього світу, здатність співчувати, тобто ті

характеристики ставлення, які прийнято зараховувати до складу гуманістичної спрямованості.

На нашу думку, як індикатор сформованості сприйняття іншої людини як цінності може виступати рівень емпатії. Також ми допускаємо використання як такого індикатора і рівень егоцентризму. У цьому разі в основу оцінювання має бути положено припущення про те, що чим він нижчий, тим вища зорієнтованість на іншу людину.

Оцінювання за наступним критерієм “особистісна значущість професійної діяльності” ґрунтується на тому, що у висловлюванні своїх думок з того чи іншого питання (навіть у разі відмови від висловлювання) кожна людина демонструє, що саме та якою мірою для неї важливо, чому вона віддає перевагу, який зміст вона вкладає у свої слова. Ще яскравіше це виступає у вчинках або у відмові від них. Тим самим людина виражає свої життєві цінності, сенси та пріоритети [3].

Визначення міри ясності, послідовності й усвідомленості обстоювання людиною своїх цінностей щодо професійної діяльності (від чіткого та усвідомленого відстоювання своїх пріоритетів до неясних непослідовних натяків) й покладено в основу цього критерію. Цей критерій може бути розкритий, з одного боку, через міру бажання працювати, а з іншого – через усвідомленість вибору тієї чи іншої професійної діяльності.

За критерієм “психологічна готовність до реалізації знань, умінь та навичок, що становлять професійно-педагогічну компетентність у професійній діяльності” оцінюється психологічна зрілість спеціаліста для виконання функцій, що передбачені професійною діяльністю. Теоретично зрілість спеціаліста може бути визначена через характер мотивації, незалежність поведінки від зовнішнього впливу, моральну нормативність, стійкість.

Критерій “знання з теорії та практики атлетичної гімнастики” є мірилом теоретичного знання засобів, програм зміни психофізичного стану того, хто займається атлетичною гімнастикою.

Також до когнітивного компонента, входить критерій “педагогічні та психологічні знання”, який характеризує теоретичне знання засобів, способів виконання педагогічних дій, вирішення педагогічних завдань, правил і норм професійної поведінки.

Індикаторами теоретичних знань можуть слугувати навчальні досягнення студентів та остаточні знання в сукупності з результатами самоосвіти вже працюючих фахівців.

Критерій “уміння професійно-педагогічної взаємодії в різноманітних ситуаціях” характеризує досвід реалізації наявних знань, тобто знання, уміння, навички “... як результат особливого стилю впевненої поведінки, при якій навички ... автоматизуються і дають можливість гнучко змінювати стратегію і плани поведінки з урахуванням вузького (особливості соціальної ситуації) та широкого (соціальні норми і умови) контексту” [7, с. 10].

Якісним індикатором умінь професійно-педагогічної взаємодії виступають рівні комунікативних умінь та адаптаційного потенціалу.

Останнім критерієм виступає “здатність емоційно-вольової регуляції професійно зумовлених дій”. Ми виходимо з того, що сутність емоційно-вольової

саморегуляції полягає в розвитку в людини здібностей до самостійного впливу на свої регуляторні психологічні і нервові механізми певними вправами і прийомами з метою підвищення емоційно-вольової резистентності в складних професійних ситуаціях або підготовці до професійної діяльності [1, с. 42].

Виходячи з цього, зазначений критерій характеризує здатність тренера з атлетичної гімнастики адекватно ситуаціям соціальної та професійної взаємодії виявляти та регулювати прояв педагогічних знань, умінь та навичок.

Емоційно-вольова саморегуляція пов'язана з рядом таких важливих психологічних якостей, як: витримка, впевненість у своїх силах, увага, образне мислення та ін. Високий рівень емоційно-вольової саморегуляції тренера з атлетичної гімнастики запобігає розумовій і фізичній перевтомі, сприяє зміцненню нервової системи й збільшенню резистентності психіки до негативних дій, підвищує працездатність, що в сукупності може стати вагомим фактором підвищення якості спортивно-оздоровчих послуг.

**Висновки.** Сформованість професійно-педагогічної компетентності тренерів з атлетичної гімнастики може бути визначена за такими критеріями: “ціннісне ставлення до споживачів послуг з атлетичної гімнастики”; “особистісна значущість професійної діяльності”; “психологічна готовність до реалізації знань, умінь та навичок, що становить компетентність у професійній діяльності”; “знання з теорії та практики атлетичної гімнастики”; “об’єктивно необхідні психологічні та педагогічні знання”; “уміння професійно-педагогічної взаємодії в різноманітних ситуаціях”; “здатність емоційно-вольової регуляції професійно зумовлених дій”.

### **Література**

1. Асямов С.В. Профессионально-психологический тренинг сотрудников органов внутренних дел : учеб. пособ. / С.В. Асямов, Ю.С. Пулатов. – Ташкент : Академия МВД Республики Узбекистан, 2000. – 141 с.
2. Батаршев А.В. Диагностика профессионально важных качеств / А.В. Батаршев, И.Ю. Алексеева, Е.В. Майорова. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.
3. Братченко С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения / С.Л. Братченко. – М. : Смысл, 2001. – 197 с.
4. Волошко Л.Б. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у процесі вивчення медико-біологічних дисциплін : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.Б. Волошко ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 20 с.
5. Гогонов Е.Н. Профессионально-психологическая компетентность специалиста по физической культуре и спорту / Е.Н. Гогонов // Теория и практика физ. культуры. – 2005. – № 4. – С. 42–44.
6. Гура О.І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О.І. Гура ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2008. – 36 с.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
8. Зубанова Н.Ю. Структура психологічної компетентності спортивного педагога / Н.Ю. Зубанова // Физическое воспитание студентов творческих специальностей : сб. науч. тр. / ред.: С.С. Ермаков; Харьк. худ.-пром. ін-т. – Х., 1999. – № 1. – С. 7–9.
9. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания / С.В. Кульневич. – Воронеж, 1997. – 230 с.

10. Мазін В.М. Формування культури професійної самореалізації майбутніх учителів фізичного виховання : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / В.М. Мазін. – Запоріжжя, 2008. – 222 с.

11. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8.

12. Нужина А.И. Развитие профессиональной компетентности тренера-преподавателя в муниципальном образовательном учреждении : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / А.И. Нужина ; Магнитог. гос. ун-т – Магнитогорск, 2005. – 23 с.

13. Професійна освіта: Словник : навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.

14. Фазлеев Н.Ш. Компетентно ориентированный подход к профессиональной подготовке педагога по физической культуре и спорту / Н.Ш. Фазлеев // Теория и практика физ. культуры. – 2005. – № 12. – С. 9–12.

15. Хазова С.А. Профессиональная компетентность специалистов по физической культуре и спорту как показатель их конкурентоспособности / С.А. Хазова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 1. – С. 50–53.

ПРИХОДЧЕНКО К.І., ОХРИМЕНКО В.В.

### **ПРОБЛЕМНЕ ПОЛЕ ОНТОГЕНЕЗУ СПІЛКУВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНОГО ЯВИЩА У ТВОРЧОМУ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Слово є одним із найпотужніших засобів впливу на людську душу, на емотивну сферу почуттів зокрема. “Справжнє виховання полягає в тому, щоб змушувати до постійної синхронної праці думку й серце” [1, с. 6].

Актуалізує зазначене проблемне поле дослідження беззаперечний факт визнання особистості людини, що зростає, головною цінністю суспільства. Питання онтогенезу спілкування вивчали такі вчені: А. Запорожець, С. Ладивір, М. Лісіна, А. Мелик-Пашаєв, З. Новлянська, В. Селивьорстов, П. Симонов, Л. Снегирьова, О. Яницька [1–7].

Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський, Б. Спок та їх послідовники є прибічниками альтруїстичного, довірливого стилю спілкування на основі співпраці дорослого з молодістю. Цей підхід відповідає духу демократичного суспільства, дає змогу бачити в тому, кого навчають, не тільки об’єкт, а й істинний суб’єкт виховних дій. Виходячи з вищесказаного, можна виділити такі сприятливі чинники спілкування: а) соціальна потреба в діалозі; б) апеляція до внутрішніх сил; в) ділове співробітництво; г) добровільна взаємодія; д) доброзичливість; є) активізація почуттів.

Р.Г. Ковальов виділяє своєрідний зміст спілкування – відносини, що диктують засоби, манеру спілкування [8]. А. Усова вказує на цінність гри як першого досвіду спілкування особистостей одна з одною [9]. Ми вбачаємо найсприятливіший шлях розвитку спілкування через застосування інтерактивних технологій. Вони сприяють розвитку комунікативних умінь та навичок, допомагають налагоджувати емоційний контакт між тими, кого навчають, вчать працювати в команді та прислухатися до думки свого товариша, знімають нервові напруження, націлюють змінювати форми діяльності та перемикають увагу на вузлові питання теми [10; 11].

*Мета статті* – окреслити проблемне поле онтогенезу спілкування як соціального явища у творчому освітньо-виховному середовищі.

Розглянемо можливі шляхи розвитку спілкування. Останнім часом набули поширення “інтерактивні мультмедіа-системи”, які є програмно-методичними комплексами, що зберігають і відтворюють: тексти, звук, статичні зображення, анімаційні зображення, відеофрагменти, відповідні засоби відтворення; дають можливість користувачеві (вчителю, тому, хто навчає) вести фактичний діалог (псевдодіалог, діалог, який імітують програмні засоби) з програмою за допомогою комп’ютера і мультимедійних апаратних засобів – мультимедійного проектора та сенсорної (інтерактивної) дошки.

Цікавою формою спілкування є словниковий двобій – слова-терміни з різних предметів подають російською мовою, треба перекласти українською або навпаки. Складання усного твору-припущення – учням дають фразеологізми, походження яких вони повинні пояснити або якусь частину інформації, пов’язаної з історичною, екологічною та іншими проблемами, той, хто навчається має висловити свої передбачення щодо подальшого ходу подій. Далі зіставляють те, що вони висловили, і реальні події. У навчальному процесі широко застосовують рольові ігри: “Громадські слухання”, “Спрощене судове рішення”, “Імітаційні ігри”, “Займи позицію” (школярам пропонується вибрати одну із позицій, яка їм найближча, й аргументувати її).

Наприклад: Щастя – це означає бути коханим і кохати.

Щастя – це матеріальний добробут.

Щастя – це вірність.

Щастя – це...

І на підставі суджень написати твір “Чому людина прагне щастя?”.

Зупинимось на технології “Дерево рішень”. Цей варіант технології допомагає тим, кого навчають, проаналізувати та краще зрозуміти механізми прийняття складних рішень.

Внутрішню потребу висловитися викликає метод “Хокей”. Така форма проведення уроку надає можливість змагатися за принципом командної естафети. Вона може бути елементом уроку узагальнення, частиною тематичного оцінювання, засобом зв’язку позакласної роботи з предметом. Метод “Джигсо” – дає змогу тим, кого навчають, протягом короткого проміжку часу опрацювати великий обсяг навчального матеріалу за рахунок поділу на групи – 3–5, які називають “домашніми”. Кожен учень групи отримує порцію інформації для засвоєння. Завдання “домашніх груп” – опрацювати надану інформацію та опанувати нею на рівні, достатньому для обміну цією інформацією з іншими з подальшою оцінкою експертною групою. “Карусель” – це варіант кооперативного навчання, який передбачає одночасне залучення в роботу всіх учасників навчального процесу. При цьому відбувається активне спілкування та обговорення проблеми між усіма, кого навчають. Метод “Картинна галерея” полягає в такому: для роботи пропонують одночасно декілька картин, які містять ознаки основного поняття або явища. Завдання – назвати спільні мотиви, ознаки поняття, що зображені на картинах. “Броунівський рух” – дає змогу кожному виступати в ролі вчителя, передаючи свої знання одноліткам. Використання “Броунівського руху” дає можливість тому, кого навчають, багаторазово по-



вторювати “свою” частину навчального матеріалу, ознайомитись з іншими, систематизувати і створити загальну картину теми. Вебінг – “павутиння слів”, це метод побудови логічних структурних зв’язків між явищами й подіями. Він ґрунтується на асоціаціях і логічних елементах розумової діяльності тих, хто навчається. Вебінг починають з ключового слова, навколо якого “нарощують” інші терміни, що пов’язані з ним асоціативно або логічно. Рейтингово-вибірковий диктант – пропонують навчаючим для оцінювання достовірності 10–12 суджень, які зачитує учитель. Метод “Снігова куля” (два-чотири-вісім) – використовують, коли учасники обговорюють якісь питання в парах, потім у квартетах, пізніше – в октетах тощо. Мета – навчити вести переговори й робити вибір. Ток-шоу – метою такого уроку є вироблення навичок публічного виступу та дискутування. Різновидом уміння вести дискусії є форма роботи “Тримай позицію”. Вона створює можливість кожному учневі висловити власну думку, продемонструвати різні позиції, обґрунтувати своє бачення, назвати найбільш переконливі аргументи на користь обраного, вибору ситуацій з-поміж запропонованих учителем варіантів вирішення проблеми.

Фронтальна форма організації діяльності проходить через такі прийоми, як: “Фантастична доставка”, “Театралізація”, “Відкрита проблема”, “Мікрофон”, “Мозковий штурм”, або “Рейн-стормінг” під девізом: “Тисячі шляхів ведуть до помилкових ідей, до істини – лише один” (Ж-Ж. Руссо). Це ефективні методи колективного обговорення, пошуку рішень, що спонукають учасників виявити свою уяву та творчість, вільно виражати думки всіх і допомагати знаходити кілька рішень з конкретної теми.

Вважаємо за необхідне вказати ще на одну методику – “Мозаїка”. Цю технологію використовують для створення на уроці ситуації, яка дає змогу учням працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу.

Для виконання такої справи тих, кого навчають, поділяють на експертні групи, які отримують завдання для експертизи. Працюючи з додатковою літературою чи іншими джерелами інформації, члени групи складають блок-схеми експертної оцінки. Після завершення роботи утворюють консультаційні групи, до яких входять по кілька учнів з кожної експертної групи. Діти обмінюються результатами експертиз, аналізують матеріал у цілому, занотують необхідну інформацію, а після завершення роботи повертаються до своїх експертних груп, де остаточно узагальнюють весь матеріал.

Творче освітньо-виховне середовище сприяє проведенню занять із застосуванням інтерактивних технологій – поділ тих, кого навчають, на групи: “гравець словами”, “допитливий аналітик”, “візуальний спостерігач”, “любитель музики”, “співрозмовник”, “сам собі пан”. Така форма роботи сприяє розвитку артистичних здібностей творчих нахилів за індивідуальною траєкторією спілкування з оточуючими. Мовлення вчить мистецтва перевтілення, використання набутих навичок як способу діяльності, вживання літературного образу в ситуації, коли дитина починає говорити словами того чи іншого героя твору під гаслом “Від уміння вчитися до вміння жити”. До інноваційних форм роботи належить застосований нами метод “ажурної пилки” – витонченості в складанні тексту на задану тему, підбору найточнішого слова для

більш яскравого вираження думки – творчості як радості успіху. Цей метод має ще назву “мереживна пилка”, розроблений Е. Аронсоном в 1978 р. У створеній навчальній ситуації учні виступають у ролі педагога, передаючи один одному засвоєну інформацію. Навчальна діяльність здійснюється у групах з із шести чоловік для роботи з певними частинами навчального матеріалу, який об’єднаний у блоки за змістом і логікою. Кожен член групи опрацьовує свою частину матеріалу, потім представники різних груп, що вивчали одне й те саме питання, зустрічаються й обмінюються інформацією. Такий обмін називають “зустріч експертів”. Після цього “експерти” навчають власні групи того, що дізналися. У свою чергу, інші члени групи аналогічно опрацьовують власну частину матеріалу, як зубці однієї пилки. Засвоїти матеріал та отримати цілісне уявлення про явище, яке вивчають, можна лише уважно слухаючи колег і роблячи відповідні записи, тому учні будуть зацікавлені в сумлінному виконанні власної та спільної частин роботи. Цікаво те, що звітує за темою як кожний окремо, так і група в цілому. На завершальному етапі викладач пропонує будь-якому члену групи питання за темою. Всі ці аспекти дають змогу залучати до роботи та активізувати навіть пасивних учнів із низькою мотивацією чи недостатнім рівнем володіння іноземною мовою.

У навчальному процесі наявні уроки мислення із завданнями: “Скажи своє слово”, “Склади кадри кіносценарію, підтвердивши словами екранізованого твору”, “Закінчи цитату, пропонуючи свій варіант розгортання подій, за наведеним початком письменника”. Наведемо, як приклад, використання прийому “Скажи своє слово” під час вивчення теми “Відокремлені члени речення”. Учні або студенти в групах відшуковують із записаного на дошці матеріалу те, що їм потрібно:

I група – дієприкметникові звороти,

II група – відокремлені означення,

III група – дієприслівникові звороти.

У міру того, як учні знаходять потрібний матеріал на дошці, записують до зошитів, учитель прибирає зайву інформацію – дошка стає чистою. Робота в групах завершена. Застосовуючи методику “вільного мікрофона”, хтось один від групи озвучує відповідь на поставлене запитання. Учні повертаються на свої місця. Клас рухається, так проходить фізкультхвилинка.

Зупинимось на характеристиці ще ряду цікавих методик, які доцільно використовувати для розвитку здатності до спілкування. Це такі підходи до організації навчальної діяльності, як “Мікрофон”. Ця технологія є різновидом загальногрупового обговорення певної проблеми, яка дає можливість кожному сказати щось швидко, відповідаючи по черзі. Перед класом ставлять запитання. Учням пропонують олівець, що імітує мікрофон, який вони будуть передавати один одному, по черзі беручи слово. Говорити може тільки той, хто тримає олівець. Якщо учень не має, що сказати, він передає слово однокласнику. Важливо не обговорювати і не критикувати чужі відповіді. Після закінчення вчитель або учень, який добре володіє цією темою, підбиває підсумок.

“Вирішення ситуаційних завдань”. Ситуації слугують конкретними прикладами для ідей та узагальнень, забезпечують основу для високого рівня абстрагування й мислення, зацікавлюють та захоплюють, допомагають пов’язати навчання з досвідом реального життя, дають шанс реально застосовувати знан-

ня. Ця вправа навчає ставити запитання, відрізняти факти від думок, виділяти важливі та другорядні обставини, аналізувати та приймати рішення.

“Навчаючи – учусь”. Такий вид навчальної діяльності надає можливість взяти активну участь у навчанні та передачі своїх знань іншим людям, в цьому випадку одноліткам під час уроку. Робота буде організована так:

- після того, як вчитель назвав тему та мету уроку, роздав картки із завданням, потрібно ознайомитися з інформацією на картці;

- якщо щось незрозуміло, слід запитати про це та перевірити у вчителя, чи правильно розумієте інформацію;

- необхідно ознайомити зі своєю інформацією інших однокласників; підготуватися до передання цієї інформації іншим у доступній формі;

- учень має право говорити тільки з однією особою. Його завдання полягає в тому, щоб поділитися своєю інформацією з іншими учнями та самому дізнатися про певну інформацію від них;

- уважно слухайте інформацію інших, намагайтеся отримати й запам’ятати якомога більше інформації, у разі потреби зробити короткі нотатки.

Коли всі поділилися та отримали інформацію, слід розказати в класі, про що ви дізналися від інших. При цьому необхідно:

- чітко дотримуватися своєї ролі;

- намагатися слухати партнерів та вчителя;

- не коментувати діяльність інших, перебуваючи в ролі;

- намагатися поставитися до своєї ролі як до реальної життєвої ситуації, в яку ви потрапили;

- вийти з ролі після закінчення сценки;

- брати участь в її аналізі.

Метою такої форми роботи, як “Ток-шоу”, є вироблення навичок публічного виступу та дискутування. Вчитель на цьому уроці є ведучим на “Ток-шоу”. Роботу організується таким чином:

Вчитель оголошує тему дискусії.

Потім пропонує висловитися щодо запропонованої теми “запрошеним гостям”.

Слово надають глядачам, які можуть виступити зі своєю думкою або поставити запитання “запрошеним” (не більше ніж 1 хв).

“Запрошені” мають відповідати якомога коротше й конкретніше.

Ведучий також має право ставити своє запитання або перервати того, хто виступає, через ліміт часу.

Ця форма роботи допоможе навчитися брати участь у загальних дискусіях, висловлювати та захищати власну позицію, а в майбутньому впливати на зміни в українському суспільстві та державі.

З метою соціалізації особистості доцільне широке впровадження дискусії як ефективного методу пізнання. В словнику С. Ожегова терміни “дискусія” і “дебати” подано як синоніми, вони означають обговорення суперечності, спір, який ведуть та вирішують засобами вербального спілкування.

За формою проведення дискусії ділять на: дискусії-диспути, конференції, дискусії в пресі, на радіо, телебаченні, прогресивну дискусію, дискусію-змагання, методику “питання-відповідь”, процедуру “обговорення напівголосно”, методику лабіринту, методику “естафети”, вільну дискусію тощо.

Охарактеризуємо кожну з них.

Технологія “Дебати” розроблена Міжнародним інститутом “Відкрите суспільство”. В перекладі з французької “дебати” означають обговорення, обмін думками на якихось зборах, засіданні. Існує декілька моделей “Дебатів”: вільні дебати у великих аудиторіях; панельні дебати – дискусія в стилі телеведучого ток-шоу: декілька чоловік обговорюють проблему в присутності аудиторії, симпозіум – ця форма обговорення дає змогу спеціалістам-професіоналам поділитися своїми знаннями та досвідом з аудиторією, не перетворюючи свій виступ у довгу лекцію, що полегшує діалог між слухачами та лектором; “експрес-дебати” – це елемент зворотного зв’язку, форма активізації пізнавальної діяльності; “модифіковані дебати” – використовують тільки окремі елементи технології дебатів; “Круглий стіл” – обмін думками між усіма учасниками, що сидять по колу, обличчям один до одного; “Акваріум” відрізняється від інших форм дебатів тим, що зміст його тісно визначений суперечністю, неузгодженістю, а іноді і конфліктами в колективі учнів та педагогів з деяких питань; підраховувальна дискусія – в ній учні, працюючи в малих групах, одержують бали за участь у дискусії.

Слід зупинитися на дискусії-диспуті. Хід диспуту частково визначає ведучий, але в основному він непередбачуваний, має емоційний характер. Конференція теж належить до різновидів дискусії, де обговоренню передують короткий виступ про стан проблеми або результати деякої роботи. Для конференції характерні: розгорнута аргументація висунутих тез, спокійне їх обговорення. Є форми обговорення якогось питання без особистісного контакту її учасників. Це дискусія в періодичній пресі, на радіо, телебаченні. Її перевага полягає в тому, що надає можливість кожному її учаснику досить детально виступити та уважно, не поспішаючи, познайомитися з думками інших учасників. Можливий і такий варіант вирішення проблеми, як груповий. До таких форм роботи належить прогресивна дискусія. Вона допомагає виробляти вміння швидко та ефективно приймати групові рішення. Характеристика ефективного методу пізнання учнями виучуваного матеріалу буде неповною без акценту на дискусії-змаганні, що ґрунтується на глибині рішень, доказовості, логічності, чіткості, адекватності поставленої мети. Їй може передувати методика “запитання-відповідь” – різновид простої форми співбесіди, процедура “Обговорення напівголоса” – закритої дискусії в мікрогрупах, методика клініки передбачає розробку кожним з учасників свого варіанта вирішення, попередньо повідомивши відкрито своє бачення проблеми, яке умовно називають “діагнозом” (за Г. Селевком), методика “лабіринту” – послідовного “покрокового” (термін Г. Селевка) обговорення якогось питання, в якому кожен наступний крок робить інший учасник дискусії, методика естафети – кожен доповідач, закінчуючи промову, може передати слово тому, кому вважає за потрібне, вільна дискусія – це групова форма роботи, в основі якої лежить “ефект Б.В. Зейгардник” – високий рівень запам’ятовування незавершених дій, тому учасники їх “домислюють” наодинці, після завершення роботи в групах, ті запитання, які не доведені до логічного кінця, не залишаються нерозв’язаними.

Як зазначає дослідник Г. Селевко, кожна дискусія повинна проходити чотири стадії розвитку: “орієнтації, оцінки, консолідації та рефлексивного аналізу” [12, с. 108].

Щоб бачити недоліки, помилки проведеної дискусії Г. Селевко пропонує скласти Картку обліку дій учасників дискусії. Учений пропонує такий її варіант:

Бали	Дії учасників						
		А	Б	В	Г	Д	Н
(+2)	Визначення становища в дискусії						
(+1)	Використання аргументів на користь виступу						
(+1)	Включення в дискусію другої особи						
(+1)	Просування дискусії вперед						
(+2)	Формування аналогії						
(+2)	Виявлення суперечностей						
(+2)	Виявлення зауважень						
(-2)	Відсутність зацікавленості дискусією						
(-2)	Втручання в розмову під час виступу когось						
(-1)	Несуттєві зауваження						
(-3)	Монополізація дискусії						
(-3)	Випад проти іншої особи						
Всього							

Однак не всі вміють вести дискусію, тому, як зауважує дослідник М. Дойч, виникає конфлікт як форма відповіді на конкурентну ситуацію, як викривлене соціальне сприйняття дійсності, як деструктивна поведінка в суспільстві. Тому С. Черчель вводить поняття когнітивного підходу до розуміння конфліктів у суспільстві, а Т. Лірі розроблено методику діагностики міжособистісних відносин, запропоновано: складання алгоритму – програми для посилення згуртованості академічної групи, який би працював на зниження рівня її конфліктності та свідомості кожного з її учасників; розробка програми зниження прояву націоналістичних тенденцій (якщо в цьому є потреба) у малій групі з метою подолання національних та етнічних суперечностей учнів; проведення соціально-тренінгових ігор учнями на вдосконалення візуальних психодіагностичних навичок, якими слід користуватися при побудові безконфліктних комунікацій. Однією з таких форм є дискурс (від фр. *discourse* – мовлення) – зв’язний текст у сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами; текст, взятий з аспекту подій [13, с. 34].

“Навчальний дискурс – це результат комунікації, що виникає в процесі вивчення навчальної теми (тем), що виражається в продуктах комунікації: текстах, висловлюваннях, оцінках, питаннях, дискусіях тощо. За великим рахунком це результат моніторингу, фіксації процесів, що відбуваються в навчальному середовищі” [14, с. 335]. Це сукупність, за словами М. Фуко, всього висловлюваного та вимовленого в педагогіці.

В.І. Карасик розглядає три підходи до розгляду дискурсу:

- з позиції мовної особистості дискурс прирівнюється до комунікативної компетенції, тобто являє собою знання, уміння й навички, необхідні для підтримки спілкування;
- з позиції текстотворення дискурс прирівнюється до мовленнєвої компетенції, тобто розглядає правильність побудови висловлювання;
- з позиції ситуації спілкування дискурс являє собою різні комунікативні випадки, особистісно та статусно орієнтовані; визначається прийнятими в

суспільстві сферами спілкування та укладеними інститутами (інституціональний дискурс) [15, с. 15].

Під педагогічним дискурсом В.В. Єжова розуміє “об’єктивно існуючу динамічну систему, що функціонує в освітньому середовищі ВНЗ та включає учасників дискурсу, педагогічні цілі, цінності та змістову складову освіти, що відображає стилістичну специфіку педагогічної взаємодії суб’єктів та забезпечує формування ключових компетенцій учасників освітнього процесу (соціокультурної, комунікативної, когнітивної, міжкультурної, інформаційної)” [16, с. 54].

**Висновки.** Таким чином, серед визначених переваг запропонованих технологій навчання спілкуванню слід виділити такі:

- встановлення дружньої атмосфери і взаємозв’язків між усіма учасниками;
- учні мають можливість бути більш незалежним і впевненими в собі;
- викладач заохочує учнів до співпраці, підбадьорює їх, вони не бояться робити помилки;
- учні отримують можливість подолати страх перед мовним бар’єром;
- викладач не домінує;
- кожен учень, залучений до роботи, має певне завдання;
- слабкі учасники можуть отримати допомогу від більш сильних;
- учні можуть використовувати свої знання й досвід, набутий раніше.

Справжній педагог не вважає, що в спілкуванні з учнем знання, моральний досвід передаються лише йому. Це процес двобічний, що ґрунтується на співтворчості вчителя й учня. Учити дітей говорити, спілкуватися, дати поштовх фантазії, розвивати асоціативне мислення, переносити знання та вміння в нові ситуації, критично мислити – основні завдання, які ставить перед собою учитель, спілкуючись з учнем. Також неодмінним професійним вмінням вчителя є, на думку К. Ушинського та В. Сухомлинського, володіння мистецтвом оповідача. “Практика підказала, що треба навчати так, щоб учні поступово вчилися конструювати запитання, чітко формувати і ставити їх на такій інтелектуальній висоті, коли вони самі і вчитель перебувають в однаковому становищі: чогось не знають. Звідси – неминучість спільного пошуку” [10, с. 64]. Це поштовх до пошуків інших творів-опор учнями, на зразок учительських знахідок, вони “вчаться висувати гіпотезу та знаходити аргументи для її доказу, дедалі більше захоплюючись напруженою розумовою працею, яка якраз і є одним із шляхів виховання творчої працьовитості як якості особистості” [10, с. 64]. Отже, таким способом буде здійснюватися виконання основної педагогічної ідеї “Від творчості учителя – до творчості учня”. “Основні умови розвитку і засвоєння моральних цінностей дитиною – це, з одного боку, результат її розумової діяльності, а з іншого – процес засвоєння та використання моральних знань у практичній діяльності, у відносинах з оточенням. Перетин цих двох умов спрямовує розвиток морального світогляду” [11, с. 26].

За висловом С. Ладивір, “у кожного в серці звучить своя струна. Здатність почути її звучання і на її лад настроїти своє слово – ось висота майстерності вихователя” [1, с. 6].

## Література

1. Ладивір С. Перші уроки добра / С. Ладивир // Дошкільне виховання. – 2008. – № 12. – С. 5–7.
2. Мелик-Пашаев А.А. Ступеньки к творчеству / А.А. Мелик-Пашев, З.Н. Новлянская. – М., 1995. – 137 с.
3. Развитие общения у дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. – М., 1974. – 198 с.
4. Симонов П.В. Теории эмоций / П.В. Симонов // Психология эмоций. – М. : МГУ, 1984. – С. 23–27.
5. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми / В.И. Селиверстов. – М., 1994. – 153 с.
6. Снегирева Л.А. Игры и упражнения для развития навыков общения у дошкольников / Л.А. Снегирева. – Минск, 1995. – 134 с.
7. Яницкая Е.Ю. Воспитание культуры общения у детей в детском саду и семье : дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук / Е.Ю. Яницкая. – К., 1984. – 214 с.
8. Ковалев Г.А. Активное социальное обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук / Г.А. Ковалев. – М., 1980. – 21 с.
9. Усова Т. Роль игры в воспитании детей / под ред. А.В. Запорожца. – М., 1976. – 245 с.
10. Приходченко К.І. Організація навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах гуманітарного профілю : навчальний посібник / К.І. Приходченко. – Донецьк : Каштан, 2008. – 100 с.
11. Приходченко К.І. Технології створення творчого освітньо-виховного середовища в загальноосвітніх закладах гуманітарного профілю / К.І. Приходченко. – Донецьк : Каштан, 2008. – 114 с.
12. Селевко Г.В. Дискуссия как эффективный метод познания / Г.В. Селевко // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 106–114.
13. Сергеев С. Тема и дискурс в педагогическом процессе / С. Сергеев // Школьные технологии. – 2008. – № 4. – С. 33–37.
14. Сергеев С.Ф. Обучающие среды в зеркале конструктивизма / С.Ф. Сергеев // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. – Сер. 6. – 2007. – Вып. 3. – С. 330–336.
15. Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность : аспекты лингвистики и лингводидактики : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 1999. – С. 2–18.
16. Ежова Т.В. К проблеме изучения педагогического дискурса / Т.В. Ежова // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. – 2004. – № 2: Гуманитарные науки. – С. 52–56.

СУЩЕНКО А.В.

## ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ ГУМАНІСТИЧНО СПРЯМОВАНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Ідея гуманізації педагогічного процесу є однією з найскладніших і найсуперечливіших. Чи не кожний учитель на словах та паперах бореться за бережливе ставлення до дитини в шкільному педагогічному процесі, але насправді, навіть (особливо) молоді вчителі намагаються йти на початку своєї педагогічної кар'єри шляхом неприхованого насилля над особистістю дитини. Це можна пояснити зосередженням уваги молодого педагога на собі, своєму авторитеті, своєму становищі в класі. Авторитарні методи організації педагогічного процесу добре прижилися в кожній структурі, пов'язаній з вихо-

вним процесом, – незалежно від того, чи це дитячий садок, чи національний університет. Не винятком є й вчителі фізичного виховання. Про це йшлося у працях таких учених, як В. Кряж [1], Г. Чуйко [3], В. Третяк [2], Б. Шиян [4]. Не зважаючи на великі теоретичні напрацювання у вирішенні цієї проблеми, вчителі фізичного виховання у сучасній школі виявилися невідповідними до гуманізації процесу фізичного виховання, оскільки досі не розроблено та методологічно не обґрунтовано зміст, засоби, методи, прийоми та форми гуманістичного виховання школярів на уроках фізичного виховання, відсутня узгоджена та впроваджена в практику фахової підготовки та перепідготовки модель професійно-педагогічної компетентності вчителя, що працює на гуманістичних засадах. Ідеологічною основою організації такої роботи слугують Конституція України та закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про фізичну культуру і спорт”, Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”), Національна доктрина розвитку освіти України, Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту.

**Мета статті** – висвітлити досвід фахової підготовки майбутніх учителів фізичного виховання на етапі педагогічної практики.

За нашими спостереженнями, у шкільному житті українських дітей на початку XXI ст. сформувався ряд умовно-рефлекторних реакцій, які, безумовно, свідчать про неоднозначне ставлення до занять фізичною культурою та спортом.

Однією з таких можна назвати реакцію на дзвінок на урок, після якого у дітей знижується настрій, виникає небажання без виклику вчителя виконувати фізичні вправи, зрештою небажання йти на урок взагалі.

Ще лікар Авіценна експериментально довів шкідливість для здоров'я будь-яких форм страху. Він прив'язав до дерева двох овець на великій відстані і недалеко біля однієї з них посадив вовка. Життя обох овець було в небезпеці, проте вівця, яка жила поруч з вовком, вмер значно швидше. Сьогодні вже багато хороших лікарів і мудрих педагогів втомилися повторювати, що урок, проведений без позитивних емоцій, у директивному режимі, – це час, витрачений зі шкодою для здоров'я. Так само можна з повним правом сказати й про неможливість гармонійного психофізичного розвитку дітей на таких уроках. Він неможливий без співпраці і орієнтації вчителя фізичного виховання на індивідуальні потреби та нерозкриті резерви дитини.

З огляду на це прогресивні науковці визначають педагогічний процес як “процес взаємного духовного збагачення педагогів і дітей в умовах психологічно комфортного клімату взаємовідносин, діалогічної культури, інтелектуальної співтворчості” [5, с. 8]. У контексті фізичного виховання до такого збагачення неодмінно додається велика палітра жестів, рухів, постав та їх комбінацій, якими так щедро насичена фізична культура. На нашу думку, такий педагогічний процес на уроках фізичного виховання повинен стати пріоритетною стратегією школи XXI ст.

На жаль, педагогіка співпраці на уроках фізичного виховання як цілісна технологія “...не втілена в конкретній моделі, не має нормативно-виконавського інструментарію; вона вся “розсипана” по сотнях статей і книжок, її ідеї ввійшли в більшість педагогічних технологій...” [6, с. 45]. Тому концепцію недирективної, особистісно центрованої, гуманної фізичної куль-



тури треба розглядати як технологію, яка є втіленням нового педагогічного мислення вчителів фізичного виховання. Чи є це мислення нормою практики насправді? Наш досвід показує, що ні.

Зупинимося на результатах експериментальної роботи, яка триває на факультеті “Здоров’я, спорту і туризму” Класичного приватного університету, де автор статті викладає дві навчальні дисципліни: “Теорія і методика викладання легкої атлетики” та “Основи педагогічної майстерності”. Проїшовши ці курси студенти спеціальності “Фізичне виховання” мають закріпити здобуті знання, навички та ціннісні установки під час тривалої педагогічної практики. Опишемо лише один епізод цієї практики, що надовго запам’ятується майбутнім учителям фізичного виховання. Наведемо частину тексту звіту практиканта за підсумками стажування. “Школа зустріла цілим комплектом нових вражень, що були відверто кажучи приголомшливими... Зайшовши до роздягальні, де облаштувалися два досвідчених учителі фізичного виховання, ми всі звернули увагу на велику кількість “недитячих” знімків, що прикрашали стіни. Уважно роздивляючись ці знімки, мій товариш звернувся до одного з учителів із запитанням про характеристики класу, де він має провести свій перший у житті урок. У відповідь він почув: “2-Б” – одні debilі”. Коментарі тут, як-то кажуть, зайві.

Отже, ні прочитаний та опанований бестселер І.А. Зязюна “Основи педагогічної майстерності” [5, с. 8], ні інші квазіпрофесійні вправи не гарантують отримання наміченого результату. Найкращі теоретичні концепти “стикаються головами” у реаліях життя. Авторитарні вчителі фізичного виховання ще довго залишатимуться в школі через економічну та соціальну ситуації, відсутність чесної конкурентної боротьби в учительському середовищі та ін.

Наш експеримент показав, що авторитарний стиль спілкування з дітьми, якому властиві накази, вимоги, контроль, покарання, не завжди формує невдах або людей слухняно-безініціативних. Особливо це стосується уроку фізичної культури, який у зв’язку зі своєю специфікою включає і накази, і суворі вимоги і, частково, покарання, але характер (контекст) їх здійснення буде визначати різні наслідки. Однакова команда, одна й та сама лексика, жести, міміка, рух можуть бути насиченими різною інтонацією й різними емоціями (Я “+” – Ти “+”, або Я “+” – Ти “-”). Отже, губи, тіло, легені можуть транслювати одне, а серце – інше. На нашу думку налагодження певної симетрії між позитивною життєвою позицією відносно своїх вихованців та її зовнішніми проявами – є одним із завдань професійної та шкільної педагогіки.

Цікаві і відчуття молодих учителів, які у нашому експерименті проводили уроки із “запланованим” акцентовано негативним зовнішнім ставленням до дітей, але з досить гідною якістю інших складових уроку. Вони відзначали, що практично завжди знаходились діти, які перешкоджали проводити урок. Такі практиканти відчували, що “вбивають марно час”, визнаючи недоцільність такого підходу. Ніхто з них не виявив бажання добровільно повернутися в клас для подальшого проведення уроку в вищеописаному стилі. Практично всі студенти відчували пориви припинити цей експеримент, постійно вдаючи і намагаючись відповідати вигаданим стандартам. Окремі випадки створення сприятливого позитивного, емоційно-конструктивного клімату були, але ретельний аналіз уроку з викорис-

танням аудіозаписів показав, що, не зважаючи на застосування жорстких вимог контролю, наказів та інших елементів педагогічного “тероризму”, майбутньому вчителю вдалося зберегти життєву позицію стосовно до учнів “я – в порядку – ви – в порядку”, що, очевидно, і дало йому змогу створити ситуацію успіху.

Працюючи в умовах комфортних міжособистісних відносин, у більшості педагогів з’явилися “симптоми” щасливого вчителя:

- є бажання йти на роботу;
- з’явилась проблемо-, а не егоцентрованість. Зникла нездорова тривога й інтроспективність;
- найтриваліша і рутинна діяльність перетворюється на захоплюючу гру, розвагу.

Отже, ми вважаємо, що основою освіти, суттю, умовою і критерієм результативності педагогічного процесу на уроках фізичної культури є оптимістична життєва позиція відносно гуманістичної природи учня, і, як наслідок, специфічні відносини в ході навчання.

Такі стосунки знімають емоційне напруження в класі, навіть якщо зміст занять спрямований на розкриття агресивної, змагальної природи учнів під час занять фізичною культурою (футбол, баскетбол, волейбол, піонербол та ін.). Вони стимулюють моральний розвиток, пізнавальну активність, викликають радість спілкування, підвищує впевненість дітей у своїх силах, потребу в саморозвитку і самовихованні.

Наші спостереження показали, що в таких навчальних групах можна проектувати розвиток у дітей кращих якостей, здібностей і творчих обдарувань. Досягнути значних успіхів у соціально-психологічній адаптації, оптимальній єдності індивідуального, даного природою, і соціального, здобутого в процесі виховання.

Другим за списком, але не за важливістю, висновком став для нас доказ можливості використання деяких корисних атрибутів директивної педагогіки на першому етапі педагогічної практики. На такі думки нас наштовхнула робота в малих групах, де психологи радять для підвищення ефективності “тренінгових” робіт викликати на перших порах “вогонь на себе”. Молоді люди, вступаючи у відкритий конфлікт з дітьми, часто розкриваються як особистості, іноді показуючи себе з гіршого боку. У подальшому ж при правильній організації педагогічного процесу цей конфлікт вирішується, і школярі, вже не соромлячись свого нового викладача, можуть набути корисних навичок поведінки. Трапляється, що два хлопці побилися, а після цього стали більше поважати один одного, а іноді й дружити. Нас приваблюють люди, з якими ми можемо відкрито виражати свої почуття, а не ті, з ким іноді це робити важко або й зовсім неможливо. Згадайте, чи багато з вас – нинішніх педагогів – заходять провідати свого доброго старого вчителя, з яким ніколи не було конфліктних ситуацій і (або) відкритих психологічних сутичок. Ми не закликаємо до впровадження цієї методики в усі гуманні педагогічні технології, а лише хочемо зосередити вашу увагу на нашому експериментальному досвіді, який, звичайно ж, вимагає додаткової перевірки й апробації.

І останнє, що стосується наших експериментальних напрацювань. Напевно, не буде відкриттям, якщо ми скажемо, що основою і суттю будь-якої із

вибраних педагогічних технологій буде особистість людини – особистість учителя. Вона є найсильнішим знаряддям у нашій боротьбі за душі дітей. І було б великою несправедливістю стверджувати, що вчителю рекомендується підлаштовуватися під якусь концепцію змісту педагогічної роботи. Можливо, більш корисно зберегти декількох учителів у школі з авторитарним стилем саме для того, щоб у дітей була можливість навчитися “мати справу” з такими людьми, адже за огорожею школи їх не завжди чекатиме гуманізм, який проголошує людину як вищу цінність. Мова йде лише про те, щоб такі вчителі не становили основу педагогічного колективу, де склались стійкі традиції насилля і підкорення дитини.

Масова школа в Україні з традиційною технологією залишається “школою знань”, зберігає перевагу інформованості особистості над її культурою, перевагу раціонально-логічної сторони пізнання над чуттєво-емоційною. Хоча цілі певною мірою видозмінилися – практично виключена ідеологічна “сугестія”, вже зараз відбуваються зміни в складі морального виховання.

Подібне ставлення до педагогічного процесу властиве представникам зарубіжної педагогіки. Звертаючись до педагогічної спадщини західної гуманістичної школи ХХ ст., знаходимо цікаві концепції педагогічного процесу, які перегукуються із сучасними пошуками наших педагогів-дослідників.

Сучасні реформи заходу об’єднуються навколо неогуманістичної стратегії освіти, яка акцентує увагу на внутрішньому світі особистості.

Всупереч традиційним уявленням про ефективність роботи школи як “освітнього конвеєру”, цей напрям головною проблемою педагогічного процесу визначає створення для процвітання особистісно значущого навчання, сповненого глибоким змістом для кожної дитини. В основу цього напряму покладена гуманістична психологія.

**Висновки.** Передбачається і ставиться зовсім нова етична мета й установка, спрямована на повну емансипацію особистості в навчально-виховному процесі. Її зміст і загальний характер розглядаються як необхідна умова самовираження особистості, а не як керована система формування прогнозуючої поведінки. Цей висновок цілком стосується й сфери фізичного виховання, людиноформувальні резерви якої стали предметом нашого дослідження.

### **Література**

1. Кряж В.Н. Введения в гуманизацию физического воспитания : в 3 ч. / В.Н. Кряж. – Минск : Четыре четверти, 1996. – Ч. I : Основные понятия и введения в проблему. – 54 с.
2. Третяк В.П. Деякі аспекти гуманізації фізкультурної освіти / В.П. Третяк // Освіта в галузі фізичної культури: стан, проблеми, перспективи : матеріали Всеукраїнської наукової конференції, присвяченої 50-річчю ЛДДФК, 9–11 жовтня 1996 р. – С. 45–47. – Ч. 1.
3. Чуйко Г. Гуманізація освіти і проблеми фізичного виховання і спорту / Г. Чуйко, М. Комісарик, Б. Леко // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць з галузі фізичної культури і спорту. – Л. : НВФ “Українські технології”, 2005. – Вип. 9 : у 4-х т. – Т. 3. – С. 216–220.
4. Шиян Б.М. Гуманізація процесу фізичного виховання школярів / Б.М. Шиян, С.В. Гуменюк // Фізичне виховання в школі. – 2009. – № 3. – С. 40–46.
5. Сущенко Т.І. Методичне забезпечення внутрішньошкільного управління / Т.І. Сущенко. – Запоріжжя, 1992.

ЧЕРЕПЄХІНА О.А.

## **МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ “ПРАКТИКУМ ІЗ ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ” ЗА КМС З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Як відомо, показником підготовки фахівців-психологів є їх професіоналізм, що виявляється не лише у високому рівні теоретичної підготовки, але й у вмінні застосовувати наявні знання на практиці й здобувати нові, здатності формулювати професійні завдання та знаходити раціональні способи їх вирішення, а також у володінні прийомами спільної діяльності, співпраці, спрямованості на особисте самовираження і саморозвиток, умінні здійснювати вибір оптимальних методів досягнення значних якісних і кількісних результатів професійної діяльності тощо.

*Мета статті* – розкрити методичні засади викладання дисципліни “Практикум із загальної психології” за КМС з метою формування професіоналізму майбутніх психологів.

Наше дослідження методологічно базується на розумінні формування професіоналізму майбутніх психологів в умовах спеціально побудованого навчального середовища ВНЗ, що відбувається на таких концептуальних засадах, як: у центрі навчального процесу – особистість студента, визначальним фактором розвитку якої є формування професіоналізму в умовах ВНЗ; формувальний вплив на студентів – майбутніх психологів відбувається з урахуванням потенційного та актуального рівнів сформованості їх професіоналізму; оцінювання не тільки формального результату, але й зусиль, витрачених викладачами та студентами на формування професіоналізму конкретного майбутнього психолога; сформованість у свідомості викладачів пріоритетності формування професіоналізму у майбутніх психологів під час фахової підготовки.

Цю ідею ми втілюємо у процесі внутрішньовузівської підготовки майбутніх психологів та науково-методичному супроводі процесу формування в них професіоналізму. Така підготовка має будуватися на усвідомленні викладачами підготовки справжнього професіонала – психолога, фахівця, який свідомо прагне до вершин майстерності, як першочергового завдання системи освіти.

Забезпечення викладання майбутнім психологам фахово орієнтованих дисциплін разом з виявленням сприятливих умов для засвоєння ними знань, умінь та компетенцій, на яких ґрунтується професіоналізм психолога; створення у вищій школі такого рефлексивного середовища, яке сприяло б усвідомленню педагогами необхідності формування професіоналізму майбутніх психологів, що забезпечується спеціально побудованим процесом навчання у вищій школі і втілюється у відповідних мотивах професійної діяльності педагогів та стимулюванні розвитку і прояву у студентів – майбутніх психологів особистісних якостей, які сприяють оволодінню ними основними компонентами професіоналізму під час фахової підготовки, побудови такого педагогіч-

ного процесу у вищій школі, у якому професіоналізм вважається головною цінністю і результатом підготовки майбутніх психологів та здійснюється з метою високої підготовленості студентів до виконання складних видів діяльності, професійної мобільності, систематичного зростання виробничої кваліфікації та творчої активності.

Належне місце серед професійно орієнтованих дисциплін у фаховій підготовці майбутніх психологів займає “Практикум із загальної психології”, що не тільки дає змогу розвинути професійні знання та навички, а й сформувати професіоналізм у майбутніх психологів. Тому у цій статті ми подаємо аналіз методичної частини викладання названої дисципліни за Болонською системою. Опис предмета навчальної дисципліни наведено в табл. 1.

Мета навчальної дисципліни: розвинути у студентів навички практичного застосування психологічних методик, тестів, тренінгів та вправ, а також сформувати вміння коректно та правильно аналізувати, інтерпретувати отриману психологічну інформацію. Засвоєння психологічних знань студентами, таким чином, стимулюються аналізом практики, власного досвіду і результатів практичних занять.

Таблиця 1

**Опис предмета навчальної дисципліни  
“Практикум із загальної психології”**

Курс: підготовка бакалаврів (спеціалістів, магістрів); підвищення кваліфікації; післядипломна освіта тощо	Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
<p>I сем.: кількість кредитів ECTS– 2,25. Змістових модулів – 5. Загальна кількість годин – 81. Тижневих годин: аудиторних – 2, СРС – 3.</p> <p>II сем.: кількість кредитів ECTS– 2,25. Змістових модулів – 5. Загальна кількість годин – 81. Тижневих годин: аудиторних – 2, СРС – 3.</p> <p>III сем.: кількість кредитів ECTS– 2,25. Змістових модулів – 5.</p>	<p>Напрямок 0401 – Психологія Спеціальність: 6.040100 – Психологія. Освітньо-кваліфікаційний рівень – бакалавр</p>	<p>Нормативна Рік підготовки: 1 Семестр: 1 Лекції – 16 годин Практичні (семінарські, лабораторні) заняття – 16 годин Самостійна робота – 30 годин Індивідуальна робота – 19 годин Вид підсумкового контролю: залік</p>

Загальна кількість годин – 81. Тижневих годин: аудиторних – 2, СРС – 3. IV сем.: кількість кредитів ECTS– 2,25. Змістових модулів – 5. Загальна кількість годин – 81 Тижневих годин: аудиторних – 2, СРС – 3		
---	--	--

Зміст навчальної дисципліни представлений такими модулями.

Модуль 1. Вступ до “Практикуму із загальної психології”. Він складається з таких тем:

Історія використання методів дослідження у психології.

- 1.1. Історія використання практичних вправ та тестів у психології.
- 1.2. Загальна характеристика та особливості проведення методів психологічного дослідження: спостереження, експеримент, тести, анкети, вивчення продуктів діяльності, бесіда.

Практичне використання методу психологічного спостереження: цілі та етапи спостереження, схема спостереження за поведінковими проявами, схеми умовних оцінок соматичних емоційних проявів; оформлення протоколів спостереження.

2. Поняття про психологічну методику та методологію. Класифікація психологічних методів.

- 2.1. Проблема використання емпіричних методів у психології.
- 2.2. Рівні психологічного дослідження: рівень методики (експеримент, спостереження та ін.), рівень організації дослідження, рівень методологічного підходу.

2.3. Поняття про методологію психологічної науки.

2.4. Специфічні методи дослідження у психології: метод аналіз життєвого шляху, метод вільних асоціацій, біографічний метод, метод близнюків, метод активної уяви, генетичний метод, метод дискусії, метод семантичного диференціалу, метод інтроспекції, історичний метод, порівняльний та лонгitudний метод, метод полярних профілів, метод референтометрії, статистичний метод.

3. Неекспериментальні психологічні методи.

- 3.1. Спостереження.
- 3.2. Анкетування.
- 3.3. Бесіда.
- 3.4. Інтерв'ю.
- 3.5. “Архівний метод”.
- 3.6. Метод контент-аналізу.
- 3.7. Монографічний метод.

- 3.8. Складання психологічних характеристик.
- 3.9. Особливості розробки та надання рекомендацій щодо організації та проведення пропагандистських, рекламних PR-акцій.
- 3.10. Особливості проведення психологічних досліджень у різних галузях психології.

#### 4. Психологічне спостереження.

- 4.1. Процедура психологічного спостереження.
- 4.2. Переваги та недоліки психологічного спостереження.
- 4.3. Види спостереження.
- 4.4. Поняття про інтроспекцію.
- 4.5. Вимоги до проведення спостереження.
- 4.6. Оформлення протоколу психологічного спостереження.
- 4.7. Спостереження за дітьми: специфіка методу.
- 5. Бесіда та інтерв'ю як методи психологічного дослідження.
- 5.1. Бесіда як методи психологічного дослідження.
- 5.2. Види бесіди.
- 5.3. Інтерв'ю як метод психологічного дослідження.
- 5.4. Основні етапи інтерв'ю.
- 5.5. Структуроване та неструктуроване інтерв'ю.
- 5.6. Діагностичне інтерв'ю.
- 5.7. Клінічне інтерв'ю.
- 5.8. Переваги та недоліки методу інтерв'ю.

Модуль 2. Основи дослідження психічних пізнавальних процесів. Він включає такі теми:

- 6. Дослідження особливостей відчуття та сприймання.
- 6.1. Взаємозв'язок відчуття і сприйняття з іншими психічними процесами.
- 6.2. Експериментальне порівняння відчуття та сприйняття за самозвітами досліджуваного.
- 7. Дослідження закономірностей процесу чуттєвого пізнання.
- 7.1. Визначення нижнього порогу слухових відчуттів.
- 7.2. Дослідження порогу розрізнення відрізків за їх довжиною.
- 7.3. Спостереження вгасання процесу збудження у послідовному образі.
- 8. Дослідження особливостей зорового сприйняття.
- 8.1. Сенсорно-перцептивна організація особистості.
- 8.2. Закономірності виникнення та динаміка існування образу на рівні відчуття, сприйняття та уявлення.
- 8.3. Ознайомлення з явищами послідовного кольорового контрасту.
- 9. Вивчення уваги як психічного процесу.
- 9.1. Дослідження якостей уваги (об'єму, розподілення, зосередженості, переключення).
- 9.2. Вивчення стійкості уваги та динаміки працездатності за допомогою таблиць Шульте.
- 10. Вивчення якостей уваги.
- 10.1. Дослідження специфіки переключення та розподілу за допомогою червоно-чорних таблиць Шульте-Горбова.

10.2. Оцінювання рівня сконцентрованості та стійкості уваги за допомогою методики “Коректурна проба” (тест Бурдана).

11. Дослідження вибіркості та концентрації уваги.

11.1. Дослідження рівня вибіркості та концентрації уваги, а також стійкості до факторів перешкоди за допомогою методики Мюнстерберга.

Структура залікового кредиту дисципліни наведена в табл. 2.

Семінарські заняття представлені такими темами:

Заняття 1. Історія використання методів дослідження у психології – 2 год.

Заняття 2. Поняття про психологічну методику та методологію. Класифікація психологічних методів – 1 год.

Заняття 3. Неекспериментальні психологічні методи – 1 год.

Заняття 4. Психологічне спостереження – 1 год.

Заняття 5. Бесіда та інтерв'ю як методи психологічного дослідження – 1 год.

Заняття 6. Дослідження особливостей відчуття та сприймання 2 год.

Заняття 7. Дослідження закономірностей процесу чуттєвого пізнання 1 год.

Заняття 8. Дослідження особливостей зорового сприйняття – 2 год.

Заняття 9. Вивчення уваги як психічного процесу – 2 год.

Заняття 10. Вивчення якостей уваги – 1 год.

Заняття 11. Дослідження вибіркості та концентрації уваги – 2 год.

Таблиця 2

**Структура залікового кредиту дисципліни  
“Практикум із загальної психології”**

Назви тем змістовних модулів	Кількість годин							
	Денна форма				Заочна форма			
	Лекц.	Практ.	Сам. роб.	Інд. роб.	Лекц.	Практ.	Сам. роб.	Інд. роб.
<b>Змістовий модуль 1. Вступ до “Практикуму із загальної психології”</b>								
Тема 1. Історія використання методів дослідження у психології	1	2	2	1				
Тема 2. Поняття про психологічну методику та методологію. Класифікація психологічних методів	2	1	3	1				
Тема 3. Неекспериментальні психологічні методи	2	1	3	2				
Тема 4. Психологічне спостереження	2	1	2	1				
Тема 5. Бесіда та інтерв'ю як методи психологічного дослідження	1	1	3	2				
<b>Змістовий модуль 2. Основи дослідження психічних пізнавальних процесів</b>								



Тема 6. Дослідження ролі відчуттів та сприйняття у пізнавальній діяльності людини	1	2	2	2				
Тема 7. Дослідження закономірностей процесу чуттєвого пізнання	2	1	3	2				
Тема 8. Дослідження особливостей зорового сприйняття	1	2	3	2				
Тема 9. Вивчення уваги як психічного процесу	1	2	3	2				
Тема 10. Вивчення якостей уваги	2	1	3	2				
Тема 11. Дослідження вибірковості та концентрації уваги	1	2	3	2				
Усього годин	16	16	30	19				

Для формування професіоналізму майбутніх психологів у процесі фахової підготовки пропонуються завдання для самостійної роботи: опрацювання лекційного матеріалу ( $0,5 \text{ год} \cdot 16 \text{ год} = 8 \text{ год}$ ), підготовка до практичних занять ( $0,5 \text{ год} \cdot 8 \text{ год} = 4 \text{ год}$ ), підготовка до семінарів ( $1 \text{ год} \cdot 8 \text{ год} = 8 \text{ год}$ ), опрацювання окремих розділів програми, які не виносяться на лекції (10 год), виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань (19 год). Наприклад, індивідуальна робота та проведення психологічних методик і тестів, обробка результатів, оформлення висновків і рекомендацій як окремої роботи за затвердженою формою, що має містити власні міркування щодо проведеної методики, аналіз отриманих психологічних даних, психологічний прогноз та рекомендації клієнту. Оцінювання спирається на рівень самостійності ті глибину аналізу, здатність коректно інтерпретувати отримані дані, формулювати висновки, рекомендації та прогнози.

Методи контролю у процесі вивчення дисципліни: поточне тестування, модульний контроль та підсумковий письмовий тест. Система надання рейтингових балів та критерії оцінювання наведені у табл. 3.

Таблиця 3

### Розподіл балів, що надаються студентам

Поточне тестування											Підсумковий контроль	Сума
Змістовий модуль 1					Змістовий модуль 2						25	100
35					40							
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11		
7	7	7	7	7	6	7	7	6	7	7		

Методичне забезпечення навчальної дисципліни включає: конспект лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни (ІКНМЗД) для забезпечення дистанційного навчання, навчальну та робочу програму дисципліни, плани практичних, семінарських і лабораторних занять, методичні вказівки, ілюстраційний матеріал.

Рекомендована література для формування професіоналізму майбутніх психологів подано далі. Зокрема, зазначимо такі джерела (мовою оригіналу): Крылов А.А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии : учеб. пособ. / А.А. Крылов, В.Д. Балин, В.К. Гайда и др. – К. : Лыбидь, 2004. – 560 с.; Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, А.В. Морозов. – К. : Наукова думка, 2003. – 200с.; Смирнов А.Г. Практикум по общей психологии : учеб. пособ. / А.Г. Смирнов. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 224 с.; Практикум по общей психологии / под ред. А.И. Щербакова. – М. : Просвещение, 1999. – 281 с.; Крылов А.А. Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии / А.А. Крылов, С.А. Маничев. – СПб. : Питер, 2002; Абрамова Г.С. Практическая психология / Г.С. Абрамова. – 3 изд. – Екатеринбург : Деловая книга, 1998. – 368 с.; Рогов Е.И. настольная книга практического психолога : в 2 кн. / Е.И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1998. – Кн. 1. – 384 с.; Практическая психология в тестах, или как научиться понимать себя и других. – М. : АСТ-ПРЕСС, 2001. – 376 с.; Батаршев А.В. Психология индивидуальных различий / А.В. Батаршев. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 274 с.; Практикум із загальної психології з теми “Увага”. – К., 1998. – 28 с.; Лучшие психологические тесты / ред. А.Ф. Кудряшов. – М. : Петроком, 1992.; Познавательные психические процессы / сост. и общ. ред. А.Г. Маклакова. – СПб. : Питер, 2001. – 480 с.; Беседин А.Н. Книга практического психолога / А.Н. Беседин, И.И. Липатов и др. – Х. : Фортуна – Пресс, 1996. – Ч I. – 424 с.; Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / [под. общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева]. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2003. – 560с.; Практикум по экспериментальной и прикладной психологии. / ред. А.Л. Крылова. – ЛГУ, 1990. – 191 с.; Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. – М. : Наука. 1999. – 532 с.; Айвазян С.А. Прикладная статистика. Основы моделирования и первичная обработка данных / С.А. Айвазян, И.С. Ештоков, Л.Д. Мешалкин. – М. : Финансы и статистика, 1983. – 471 с.; Березин Ф.Б. Методика многостороннего исследования личности (структура, основы интерпретации, некоторые области применения) / Ф.Б. Березин, М.П. Мирошников, Е.Д. Соколова. – М. : Фолиум, 1994. – 175 с.; Белавина И.Г. Восприятия ребенком компьютера и компьютерных игр / И.Г. Белавина // Вопросы психологии. – 1993. – № 3; Иовлев А.Б. Об автоматизации психодиагностических исследований / А.Б. Иовлев, Б.В. Иовлев, К.Р. Червинская. – Л., 1985. – 189 с.; Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – СПб. : Свет, 1997; Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, А.В. Морозов. – СПб. : Питер, 2002; Айзенк Г. Проверьте ваши способности / Г. Айзенк. – М. : Мир, 1972; Блейхер В.М. Психологическая диагностика интеллекта и личности / В.М. Блейхер, Л.Ф. Бурлачук. – К. : Ви-

ща школа, 1978; Гильбух Ю.З. Метод психологических тестов: сущность и значение / Ю.З. Гильбух // Вопросы психологии. – 1986. – № 2; Соколова Е.П. Проективные методы исследования личности / Е.П. Соколова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980; Познай себя и других : популярные тесты. – 4-е изд., доп. – М. : ИВЦ “Маркетинг”, 1998. – 400 с.; Хрестоматия по курсу «Введение в психологию» : учеб. пособ. для студ. фак-тов психол. высш. учеб. завед. по спец. 52100 и 020400 – Психология / ред.-сост. Е.Е. Соколова. – М. : Российское психологическое общество, 1999.; Мельников В.М. Введение в экспериментальную психологию личности / В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский. – М. : Просвещение, 1985.; Немов Р.С. Психология : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений : в 3 кн. / Р.С. Немов. – 2-е изд. – М. : ВЛАДОС, 1995; Соколова Е.Е. Введение в психологию. Краткий конспект лекций и методические указания к курсу : учеб.-метод. пособ. / Е.Е. Соколова. – М. : Российское психологическое общество, 1999; Бернс Р.С. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки : пер. с англ. / Р.С. Бернс, С.Х. Кауфман. – М. : Смысл, 2000. – 146 с.; Маховер К. Проективный рисунок человека : пер. с англ. / К. Маховер. – 2-е изд., испр. – М. : Смысл, 2000. – 154 с.; Тестирование детей / автор-составитель В. Богомолов. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 352 с.; Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2003. – 368 с.; Матюгин И.Ю. Как развить память / И.Ю. Матюгин и др. – Д. : Сталкер, 1997. – 448 с.; Матюгин И.Ю. Как развить внимание / И.Ю. Матюгин и др. – Д. : Сталкер, 1998. – 432 с.; Практическая психология образования : учебник / под ред. И.В. Дубровиной. – М., 2000. – 52 с.; Абрамова Г.А. Введение в практическую психологию / Г.А. Абрамова. – Брест, 1993; Практикум по психологии личности. – СПб. : Питер, 2001. – 560 с.; Практические занятия по психологии / под ред. А.Ц. Пуни. – М. : Физкультура и спорт, 1971. – 134 с.; Подмазин С.И. Как помочь подростку с “трудным” характером / С.И. Подмазин, Е.И. Сибиль. – К. : НПЦ Перспектива, 1996. – 160 с.; Психологическая энциклопедия. / под ред. Р. Корсини и А. Ауэрбаха. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 1069с.; Сезанов А. Тесты и психологические игры. Ваш психологический портрет / А. Сезанов. – М. : АСТ ; Минск : Харвест, 2002. – 576 с.; Эденборо Э. Практическая психометрия: эффективное интервьюирование / Э. Эденборо. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с. та ін.

У такому середовищі, на відміну від загальноприйнятої системи роботи, враховується актуальний рівень професіоналізму майбутніх психологів, їх особистісний потенціал професійного розвитку та саморозвитку, готовність до майбутньої професійної діяльності.

**Висновки.** Отже, у формуванні мотивації студентів-психологів до професійного розвитку та саморозвитку, забезпеченні усвідомлення викладачами необхідності формування професіоналізму у майбутніх психологів під час фахової підготовки, утвердженні цінності професіоналізму майбутнього фахівця, створенні ситуацій прояву студентами успішного виконання елементів майбутньої професійної діяльності полягає сутність нашої концепції формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ.

## Література

1. Бадалова М.В. Профессиональная рефлексия практических психологов: опыт изучения / М.В. Бадалова // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С. 28–30.
2. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації загальної та професійної освіти / Г.О. Балл // Вісник національного технічного університету України “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка. – К. : Політехніка. – 2001. – № 1. – С. 57–71.
3. Бачманова Н.В. К вопросу о профессиональных способностях психолога / Н.В. Бачманова, Н.А. Стафурина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1985. – Вып. 5. – С. 117–125.
4. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бондаренко. – К. : Укртехпрес, 1997. – 216 с.
5. Гузій Н.В. Основи педагогічного професіоналізму : навч. посіб. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 155 с.
6. Деркач А.А. Акмеология: Пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М. : РАУ, 1993. – 23 с.
7. Дмитренко А.К. Мотиваційні та світоглядні аспекти вибору професії психолога / А.К. Дмитренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С. 31–32.
8. Дружилов С.А. Профессионализм человека как объект психологического изучения: системный подход / С.А. Дружилов // Вестник Балтийской педагогической академии. – СПб. : Изд-во БПА, 2003. – Вып.52. – С. 40–46.
9. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.
10. Калининский Л.П. О психологических критериях становления профессионала в вузе / Л.П. Калининский, С.Г. Гайраджи // Психологическая наука и практика. – Новосибирск, 1987. – С. 98–99.

ШПАК І.О.

## СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних педагогічних технологій різних рівнів та різної цільової спрямованості. Подальший їх розвиток пов'язаний з орієнтацією на реалізацію сучасних концепцій освіти й виховання.

Актуальність теми впровадження сучасних педагогічних технологій визначається тим, що її дослідження пропонує шляхи розв'язання багатьох незрілих суперечностей сучасної освіти. Наразі багатьох викладачів не задовольняє та чи інша методика викладання предмета, а деяких – навчання у вищій школі взагалі. Це пов'язано з тим, що у вищих навчальних закладах часто переважає монотонність навчання, часто не звертається увага на особистість студента, стимуляція багаторазово перевищує мотивацію.

**Мета статті** – висвітлити узагальнені відомості про сучасні педагогічні технології, визначити якість вищої професійної освіти, розглянути основну термінологію.

При виборі технології завжди треба визначати пріоритетність, важливість завдань. Технології можна порівнювати між собою тільки в межах однієї мети, розв'язання одних і тих або досить близьких завдань. При технологічному підході потрібна сувора регламентація цілей, результату, умов. Навчальний процес слід вибудовувати так, щоб обов'язково досягнути бажаного результату. Не як вийде, а як треба.

Слід зазначити, що тема технологій процесу навчання та педагогічних технологій у цілому, виступала предметом дискусій і суперечок багатьох вчених та педагогів, таких як В.І. Євдокимов, А.С. Макаренко, Н.І. Попова, І.Ф. Прокопенко, А.Г. Рівін, В.М. Сорока-Росинський, В.О. Сухомлинський, С.Т. Швацький та ін.

Актуальним завданням стає пошук інноваційних форм і методів підготовки викладачів економічних дисциплін: від розроблення та введення в навчальні плани нових перспективних дисциплін до впровадження інноваційних методик викладання економічних наук. Заслужують на увагу механізми та новітні технології, які допомагають готувати висококваліфікованих, конкурентоспроможних викладачів, здатних виконувати складні науково-дослідні, фахово-прикладні й творчі завдання. Саме тому конче важливо знайти найбільш ефективні шляхи модернізації й підвищення якості сучасної економічної освіти.

“Під педагогічною технологією слід розуміти вивчення, розробку й системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень педагогіки, психології, теорії управління та менеджменту, інформатики, соціології тощо для розробки таких засобів навчання, що підвищують ефективність навчального процесу” [6, с. 55]. Педагогічна технологія може бути різних рівнів, до неї входять учасники процесу навчання, система теорій, ідей, засобів і методів організації навчальної діяльності, що забезпечують усі аспекти засвоєння знань і практичних умінь. Пошуки дидактичних засобів і підходів у навчанні, які б могли гарантувати будь-якому викладачеві високі результати, тривають.

Нова технологія може виникнути з необхідності вдосконалити навчальний процес, тому кількість варіантів її практично невичерпна. Процес навчання, наприклад, можна уявити у взаємодії трьох пов’язаних елементів, що доповнюють один одного: мотивація, діяльність, управління цією діяльністю з боку викладача. Всі ці елементи можна вдосконалювати, в результаті ми одержимо різні технології вчення, але їх обов’язково слід розглядати в системі, у взаємодії.

Метою державної Національної програми “Освіта” (“Україна ХХІ ст.”) є виведення освіти в Україні на рівень розвинутих країн світу, що можливо лише за умов відходу від авторитарної педагогіки та впровадження сучасних педагогічних технологій. Саме цим зумовлена зараз увага педагогів, методистів до інновацій [17, с. 4].

Термін “інновація” означає оновлення процесу навчання, який спирається, головним чином, на внутрішні фактори. Запозичення цього терміна пов’язане з бажанням виділити мотиваційний аспект навчання, відмежуватися від чергових “переможних методик”, які за короткий час повинні дати максимальний ефект, незалежно від особливостей спеціальності та окремих студентів, їхніх бажань, здібностей тощо.

Поняття “технологія” виникло у світовій педагогічній практиці також як протиставлення існуючому поняттю “метод”. Недолік методу полягає в його негнучкості та статичності [14, с. 165]. Термін “технологія” (“технологія в освіті”) набув поширення у 40-х рр. ХХ ст. і був пов’язаний із застосуванням нових аудіовізуальних засобів навчання. У 1960-х рр. поняття “технологія

освіти” розглядали під кутом зору програмного навчання й використання обчислювальної техніки в навчанні.

З початку 80-х рр. ХХ ст. дедалі частіше використовують термін “педагогічні технології”. Щодо визначенні їхньої суті немає єдиного погляду: одні розуміють це як певну систему вказівок стосовно використання сучасних методів і засобів навчання; інші як цілеспрямоване застосування прийомів, засобів, дій для підвищення ефективності навчання; треті як цілісний процес визначення мети, обґрунтування плану та програми дій і навчальних методів. Кожний із цих підходів має право на існування, оскільки охоплює різні сторони навчального процесу. Саме тому існує велика кількість педагогічних технологій.

Отже, “інноваційні технології – це цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначення мети до одержання результатів. Система ґрунтується на внутрішніх умовах навчання. Тому “педагогічні технології” пов’язані з ідеями і досвідом психології, соціології, системного аналізу тощо” [17, с. 10].

Педагогічна технологія – це цілеспрямована система. Ми звикли до визначення мети навчання, виходячи з комплексного підходу поєднання освітньої й виховної мети (Ю. Бабанський). Останнім часом особлива увага приділяється розвитку творчих здібностей учнів. Найбільш поширеним є когнітивний і гуманістичний підходи.

Прибічники когнітивного підходу вважають головним у навчанні розвиток мислення та пам’яті учнів, інтелектуальних умінь, як-от: абстрагування, аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, оцінювання, теоретичні міркування, тобто таких, що дають можливість розв’язати висунуту проблему.

Послідовники гуманістичного підходу спираються на “Я-концепцію” і відстоюють право учнів самостійно обирати мету, формувати власні проблеми, заглиблюватись у суб’єктивний досвід та прогнозувати його наслідки.

Звідси ідеї “активного навчання”, “безпосереднього досвіду”, “персоналізації знань”, “права учня на турботу та увагу”, “необхідність створення атмосфери відвертості та взаєморозуміння”. Згідно з таким підходом змінюється зміст навчання, програма складається відповідно до потреб та інтересів учнів; навчальний процес структурується на солідарній основі; вчитель виконує роль консультанта та джерела знань, а не контролера; бали виставляються тільки за бажанням учнів; постійно існує вибір пізнавальної альтернативи, а сутність навчання зводиться до накопичення суб’єктивного досвіду [17, с. 9].

Важко довести перевагу або ефективність того чи іншого підходу, стилю, методу, тому нормальним є наявність плюралізму в підході до оцінювання нових технологій.

Зважаючи на минулі авторитарні підходи, сучасне навчання в школах України тяжіє до когнітивного, тому творчо працюючих педагогів цікавить усе, що пов’язано з гуманізацією освіти.

За останнє десятиріччя значно поглибилося розуміння місця та ролі вищої школи в житті суспільства, відбувся розвиток її соціальних, політичних, економічних функцій. Краще почали усвідомлювати роль вищої школи в житті кожної людини, в її формуванні як особистості, в розвитку індивідуа-

льних здібностей, інтересів; одночасно відбувається процес диференціації зв'язку школи з економікою, суспільним попитом. Загальний напрям процесів модернізації вищої школи в цілому відповідає її цільовому призначенню.

Поряд з інноваційним спрямуванням діяльності вищої школи ставиться питання про підвищення якості підготовки (конкурентоспроможності) майбутніх фахівців. Ця проблема поділяється на такі складові:

- уточнення й перегляд спеціалізацій для орієнтації на забезпечення потреб ринку та підвищення конкурентоспроможності фахівців;
- використання раціональних форм і методів навчання, у тому числі інформаційних технологій.

Перехід вищої школи на новий рівень з новими напрямками часом набуває конфліктного характеру. Це визначається цілим рядом обставин, оскільки кожний аспект діяльності вищої школи багатомірно пов'язаний з інтересами людей, суспільства, держави, інститутів.

Досить новим для вищої школи напрямом модернізації є розвиток різних форм і методів соціального партнерства між усіма зацікавленими учасниками діяльності у сфері освіти: студентами, вищими навчальними закладами, роботодавцями, громадськими об'єднаннями, органами влади. Все це зумовлено метою глибшої Інтеграції ВНЗ у навколишнє соціально-економічне середовище, надання їхній діяльності більшої динамічності й адаптованості [3, с. 55].

Відповідно до принципу необхідності посилення особистої орієнтації в освіті відбувається значна диференціація навчальних програм, що дає можливість абітурієнтам вибирати: чого і скільки навчатися? Разом із тим фундаментальність знання сьогодні залишається для кращих ВНЗ важливим фактором якості вищої освіти.

У вищій школі принцип науковості, тобто “навчання на основі науки”, має бути визначальним [3, с. 28]. Наука в цьому випадку розуміється в широкому аспекті, незалежно від дисциплінарних відмінностей. Фундаментальна підготовка створює можливість оперативно реагувати й адаптуватися до постійних змін, що виникають у суспільному житті. Вона дає можливість випускникам вищого навчального закладу виявити себе навіть у тих сферах діяльності, до яких їх конкретно не готували. Тому не розчинити, не загубити фундаментальну компоненту освіти – це важлива умова її прогресу.

Сьогодні держава намагається забезпечити єдність вимог до стандартів, структури та змісту вищої освіти, рівня підготовки випускників як основи освітянського простору на всій території країни. Важливу роль мають відігравати державні освітянські стандарти. Вони дають змогу зблизити параметри не лише вітчизняних, а й зарубіжних програм підготовки фахівців, створити умови для гнучкого реагування вищої школи на запит суспільства.

Реформування вищої освіти безпосередньо пов'язане зі створенням нових органів та методів управління, забезпеченням високої якості та відповідних систем оцінювання.

Серед визначальних факторів, від яких залежать перспективи розвитку української системи освіти, на перший план все більше виходить проблема якості підготовки фахівців. Вона невід'ємно пов'язана з роботою в умовах конкуренції, що постійно зростає. Нині формуються певні реальні процеси,

спрямовані на підвищення якості підготовки фахівців. Та, власне, і самі науково-педагогічні працівники набули знань, умінь і навичок роботи в неординарних ситуаціях, що швидко змінюються [1, с. 120].

Якість вищої професійної освіти – поняття настільки масштабне, містке, що його вивченню присвячено багато досліджень.

Зокрема, у Всесвітній декларації стосовно всієї освіти, прийнятій у Ліоні на Міжнародній конференції з вищої освіти в 1998 р., якість вищої освіти визначено як багатоаспектне поняття, що охоплює всі сторони діяльності ВНЗ: навчально-методичні програми, навчальну й науково-дослідну роботу, професорсько-викладацький колектив і студентів, навчально-матеріальну базу й ресурси.

Міжнародна та вітчизняна практика показала, що для ефективної діяльності вищої школи необхідне створення системи якості, що ґрунтується на результатах наукових досліджень і досвіді навчально-педагогічної роботи, на сталих традиціях, без втрати традицій та особливостей окремих держав.

Забезпечити якість освіти – означає зробити ВНЗ престижним. Вища освіта в країні все гостріше відчуває тиск ринку праці, що висуває більш жорсткі вимоги до авторитету ВНЗ, диплом якого подає випускник потенційному роботодавцю. Випускник престижного закладу вже за визначенням займає більш вигідні позиції на ринку праці. Тому викладачі ВНЗ мають серйозно турбуватися про престижність свого навчального закладу, створення таких умов і функцій його діяльності, які гарантують високу якість освіти випускників.

У системі вищої освіти якість підготовки фахівців оцінюють, насамперед, якістю навчально-виховного процесу. Головне його завдання – спрямованість на те, щоб забезпечити підготовку конкурентоспроможного, висококваліфікованого, гармонійно розвиненого фахівця, здатного відповідати на виклик часу.

За останнє десятиріччя радикально переглянуто зміст навчання у ВНЗ, введено нові навчальні предмети, переосмислено зміст окремих фундаментальних дисциплін. Головна складова сучасних лекційних курсів і дисциплін – навчальні матеріали, підготовлені на основі нового погляду на ті проблеми, з якими майбутні фахівці будуть повсякденно мати справу, а також нових концепцій, що трактують глобальні, національні й регіональні соціально-економічні, політичні та інші процеси.

З позицій посилення, підвищення якості підготовки фахівців різної професійної орієнтації активізуються процеси засвоєння знань студентами під час їх самостійної роботи. Мотивоване самостійне навчання сприяє розвиткові в студентів навичок самостійного аналізу, творчих здібностей, аналітичного мислення.

Відомо, що кількість прочитаних лекцій, проведених семінарів і практичних занять не вирішує головного завдання, яке стоїть перед ВНЗ: навчитися здобувати знання самостійною наполегливою працею.

Однак у цій формі роботи студентів бракує самодостатності при вивченні всього комплексу навчальних дисциплін. Здійсненню самостійної роботи нерідко перешкоджають деякі психологічні проблеми, такі як відсутність досвіду самостійної роботи, нерозвиненість волевої самореалізації, впливу групових установок тощо. Невміння діяти самостійно, пасивність в



освоєнні знань суперечать організації ринкової економіки, що розвивається переважно за рахунок підприємництва господарських суб'єктів [16, с. 120].

Впровадження в навчальний процес сучасних педагогічних, інноваційних та інформаційних технологій дає змогу забезпечити якість освіти. Тому важливо формувати мотиви навчальної діяльності, організовувати навчальний процес так, щоб було цікаво вчитись. У педагогічній психології відомо, що розвиток мотивів здійснюється через саму навчальну діяльність суб'єкта. Інтерес до вивчення предмета великою мірою залежить від змісту навчання. Одним із засобів, що сприяє виникненню внутрішньої мотивації, є проблемність навчання, яка має бути на всіх етапах навчального процесу (на лекціях, семінарах тощо). Вирішення проблеми ставить студента перед необхідністю вибору в процесі прийняття рішення, що не тільки формує його волю, а й створює умови для оволодіння навичками наукових досліджень і виробляє відповідний стиль професійного аналітичного мислення.

**Висновки.** Опис системи інновацій у вищій школі – предмет особливих досліджень. Ми виділили далеко не всі, а тільки найбільш значущі моменти інновацій, які використовуються у вищій школі, щоб показати складність і багатогранність інноваційних процесів у системі освіти, які як безпосередньо, так і опосередковано пов'язані з особистістю та її людськими якостями, гарантуючи особистісний підхід до підготовки молодих фахівців, що будуть брати участь у конституюванні ділового світу незалежної України. Система вивчення інновацій у вищій освіті повинна стати предметом всебічного аналізу фахівців, що сприятиме ефективному впровадженню освітніх інновацій як резерву соціального відновлення вітчизняної системи освіти.

Тільки висококваліфікований педагог у змозі підготувати висококваліфіковані кадри. Саме тому необхідно адаптувати його до нових технологій в освіті. Ніщо не стоїть на місці, і звичайне “задиктовування” лекцій уже нецікаве та неактуальне. На сучасному етапі педагогу необхідно розуміти, що студент може і сам прочитати його підручник, знайти матеріали зараз набагато легше, ніж у радянські часи. Саме тому необхідно використовувати сучасні освітні технології для покращення розуміння та засвоєння інформації.

Сучасні педагогічні технології відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості для творчості, знаходження й закріплення всіх навичок, набутих на заняттях.

Але необхідно органічно поєднувати інноваційний підхід і технології із класичними методами викладання, навчального й науково-дослідницького процесів, фундаментальної підготовки фахівців із вузькопрофільною спеціалізацією. Необхідно дотримуватися балансу теоретичних і прикладних аспектів навчання, інтеграції найкращого вітчизняного й зарубіжного досвіду.

### **Література**

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособ. для инженерно-педагогических и индустриально-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 334 с.
2. Гузеев В.В. Лекции по педагогической технологии / В.В. Гузеев. – М. : Знание, 1992. – 60 с.

3. Гуревич Р. Впровадження нових інформаційних технологій у навчально-виховний процес / Р. Гуревич, М. Кадемія // Воспитание школьников. – 1999. – № 1.
4. Болонський процес і кредитно-модульна система організації навчального процесу (методичні рекомендації для викладачів і студентів) / В.І. Євдокимов, О.М. Микитюк, Л.П. Харченко, В.В. Луценко. – Х. : ХНУРЕ, 2004. – 40 с.
5. Зинченко В.П. Дистанционное образование: к постановке проблемы / В.П. Зинченко // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 23–34.
6. Кремень В.Г. Дистанційна освіта – перспективний шлях розв'язання сучасних проблем професійної освіти / В.Г. Кремень // Вісник Академії дистанційної освіти. – 2003. – № 1. – С. 4–11.
7. Лобашов В.Д. Педагогические технологии. Право на эксперименты: Методические вопросы тестирования как вида контроля учебного процесса / В.Д. Лобашов, С.М. Лаврушина // Педагогические технологии. – 1999. – № 5. – С. 160–170.
8. Остапенко А.А. Концентрированное обучение модели образовательной технологии / А.А. Остапенко // Школьные технологии. – 1999. – № 5. – С. 116–154.
9. Педагогічні технології / О.С. Падалка, А.М. Нісімчук, І.О. Смолюк, О.Т. Шпак. – К., 1995 – 253 с.
10. Підласий І. Педагогічні інновації: Освіта ХХІ століття / І. Підласий // Рідна школа. – 1999. – № 2. – С. 3–17.
11. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології: навч. посіб. / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – 2-е вид. – Х. : Колегіум, 2006. – 224 с.
12. Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання: навч. посіб. / П.І. Сікорський. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 127 с.

## АНОТАЦІЇ

### **Ажиппо О.Ю. Система індивідуалізованого навчання майбутніх учителів та деякі фактори, що впливають на ефективність її функціонування**

В статті розглянуто систему індивідуалізованого навчання студентів. Визначено фактори, що впливають на її функціонування. Наведено специфічні принципи, що визначають ефективність функціонування цієї системи.

Ключові слова: системи індивідуалізованого навчання, ефективність функціонування, специфічні принципи, студент.

### **Александрова О.Ф. Гуманістичні педагогічні цінності майбутніх учителів як основа професійної діяльності**

У статті розглянуто підходи до визначення поняття “гуманістичні педагогічні цінності”. Подано їхню класифікацію, визначено їхнє місце в загальній системі цінностей та роль у формуванні особистості майбутнього вчителя.

Ключові слова: гуманістична позиція, гуманістичні педагогічні цінності, духовні цінності, загальнолюдські цінності, педагогічні цінності, цінності освіти.

### **Амеліна С.М. Формування мовно-мовленнєвого компонента культури професійного спілкування в майбутніх фахівців-аграріїв**

У статті розглянуто формування мовно-мовленнєвого компонента культури професійного спілкування у студентів аграрних ВНЗ. Для впливу на розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь було застосовано спеціально підібрані завдання з ділового українського мовлення й української мови професійного спрямування, які сприяли оволодінню мовленнєвим етикетом, формували адекватність і правильність висловлювання, збагачували словниковий запас.

Ключові слова: культура професійного спілкування, мовно-мовленнєвий компонент, студент.

### **Ашиток Н.І. Виховний потенціал картини світу у творах М. Гоголя: проблема інтерпретації художнього твору**

У статті розглянуто проблеми сучасної освіти в загальноосвітньому, державно-національному, педагогічному контексті. Проаналізовано окремі проблеми вітчизняної й зарубіжної педагогіки. Відзначено, що класична парадигма освіти, яка базувалася на трансляційному спілкуванні, вичерпала свій гуманістичний потенціал. Майбутнє освітнього процесу – за суб’єкт-суб’єктною комунікативною парадигмою.

Ключові слова: виховний потенціал, картина світу, інтерпретація твору, світобачення, виховання, загальнолюдські цінності.

### **Барліт О.О. Аксиологічні засади формування ціннісного ставлення школярів до природи в педагогічній думці М. Грота**

У статті розкрито аксиологічні засади формування етичного ставлення школярів до природи, розроблені М. Гротом – представником української педагогічної думки кінця XIX – початку XX ст. Визначено тенденції в орієнтації екологічної освіти на формування тих чи інших підструктур екологічної свідомості.

Ключові слова: аксиологічні засади, екологічна освіта, етичне ставлення до природи, школярі.

### **Білостоцька О.В. Контрольно-аналітичний етап педагогічного експерименту з реалізації виховного потенціалу НДРС**

У статті проаналізовано результати контрольно-аналітичного етапу експерименту з реалізації виховного потенціалу НДРС. Узагальнені результати експе-

риментальної роботи свідчать про ефективність педагогічних умов реалізації виховного потенціалу науково-дослідної роботи майбутнього вчителя. Підвищення рівня сформованості системи знань, умінь і особистісних якостей та ставлення до НДРС пояснюється розвитком дослідної спрямованості студентів та їх включенням у різні форми діяльності, що сприяють реалізації виховних можливостей наукової роботи.

Ключові слова: виховний потенціал, виховні можливості, НДРС, педагогічні умови.

### **Богінська Ю.В. Супроводження студентів з обмеженими можливостями у вищих навчальних закладах: види та напрями**

У статті розглянуто поняття “супроводження”, види супроводження студентів з обмеженими можливостями життєдіяльності, напрями та умови супроводження. Показано, що “супроводження” використовують нарівні з поняттям “підтримка”. У наукових працях частіше виділяють такі види супроводження: соціальне, педагогічне, психологічне, технічне. Різноманіття видів супроводження зумовлює створення моделі супроводження студентів з обмеженими можливостями у ВНЗ України.

Ключові слова: підтримка, супроводження, студенти з обмеженими можливостями.

### **Бочарова О.А. Торунська гімназія й академічний ліцей: минуле та сучасне**

У статті розглянуто освітянські експерименти у шкільній освіті Польщі (1883–2009 рр.). Висвітлено організацію навчально-виховного процесу Торунської гімназії та академічного ліцею при університеті імені Миколи Коперника.

Ключові слова: академічний ліцей, освітянський експеримент, Торунська гімназія.

### **Гнізділова О.А. Особливості розвитку наукової школи в педагогічному університеті**

У статті здійснено систематизований аналіз чинників, які впливають на зародження, розвиток, повноцінне функціонування наукової школи у вищому педагогічному навчальному закладі. Особливу увагу приділено виявленню функціональних можливостей наукової школи педагогічного університету.

Ключові слова: наукова школа, лідер, дослідницька програма, функції, дослідницький колектив, педагогічна взаємодія.

### **Горбунова Н.В. Лінгвістичні, культурологічні та історичні характеристики полімовного середовища**

У статті розкрито лінгвістичні, культурологічні та історичні характеристики полімовного середовища. Факти вказують на те, що сьогодні народ України стихійно консолідується та починає поступово усвідомлювати себе як єдине цілісне соціокультурне утворення, етнічні відмінності між основними складовими якого мають не принциповий і не конфронтаційний характер.

Ключові слова: консолідація, полімовне середовище.

### **Грегоращук Ю.В. Структура середньої освіти та особливості організації навчання в загальноосвітніх школах США**

У статті розглянуто структуру та характерні особливості середньої освіти в Сполучених Штатах Америки від вступу до початкової школи до вибору вищого

навчального закладу. Акцентовано увагу на диференціації, а особливо профілізації навчання в загальноосвітніх школах Сполучених Штатів Америки.

Ключові слова: академічні курси (обов'язкові предмети), диференціація навчання, курси за вибором, навчальні плани, профільне навчання.

### **Денисенко Я.В. Становлення географії як навчального предмета вищої школи (друга пол. XIX ст. – поч. XX ст.)**

У статті проаналізовано динаміку розвитку географії як навчального предмета у вищій школі (друга пол. XIX ст. – поч. XX ст.). Географічні дисципліни почали викладати на поч. XIX ст., а географія як наука виникла у другій пол. XIX ст. Забезпечення викладання географічних дисциплін залежало від педагогічної майстерності й компетентності викладачів; підготовки ними навчального методичного матеріалу з географічних курсів (І.Ф. Леваковським, О.В. Гуровим, А.М. Красновим, О.С. Федоровським).

Ключові слова: вища школа, географія, навчальний предмет.

### **Іванченко Є.А. Експериментальна система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів**

У статті подано експериментальну систему інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, завдяки якій у навчальному закладі було створено навчально-виховне середовище, що відповідає меті названої системи.

Ключові слова: система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, навчальна практика, тренінг.

### **Івасішина С.В. Батьківська просвіта та сучасні принципи сімейного виховання в США**

У статті подано аналіз основних принципів сучасної родинної педагогіки на базі останніх досліджень з організації просвіти батьків у США.

Ключові слова: просвіта батьків у США, принципи сімейного виховання, “виховання з любов'ю і логікою”, позитивна Я-концепція дитини, “сімейно-вчительське партнерство”.

### **Калашник М.П. Принципи побудови музичного тезаурусу**

У статті розкрито методологічний підхід до складання музичного тезаурус-словника.

Ключові слова: методологічний підхід, музичний тезаурус-словник.

### **Калашнікова Т.В. Ігрові технології у практиці початкової школи**

У статті розглянуто проблеми, які виникають у ході добору ефективних технологій навчання в початковій школі. Йдеться про перспективи впровадження ігрових технологій у навчальний процес. Проаналізовано гру й ігрову технологію за їх структурними складовими. Наведено різні класифікації ігрових технологій.

Ключові слова: гра, технологія, ігрова технологія.

### **Камозіна Н.В. Проект навчального закладу як новий підхід до управління навчальним закладом на державно-громадських засадах у Франції**

У статті проаналізовано проектну форму організації як соціально-педагогічного напрямку в загальній системі управління навчальним закладом у Франції. Проект навчального закладу враховує соціальне середовище, склад учнів, методи навчання, наявні кошти й оптимальні методики. Його ухвалює рада, яка складається з представників трьох сторін: місцевих виборних представників влади й адміністрації школи, викладачів та технічного персоналу, учнів і їхніх батьків.

Ця рада є однією з особливостей організації державно-громадського управління в навчальних закладах Франції.

Ключові слова: державно-громадські засади, навчальний заклад, Франція.

#### **Каричковська С.П. Історичні аспекти методик вивчення іноземної мови**

В статті проаналізовано особливості різних методики викладання англійської мови з початку виникнення методики як науки. Подано теоретичні погляди стосовно сприйняття навчального матеріалу студентами та його викладання. Розглянуто методику викладання англійської мови в Уманському державному аграрному університеті.

Ключові слова: іноземна мова, методика викладання.

#### **Каткова Т.І. Самоосвіта особистості в контексті концепції неперервної освіти**

У статті розглянуто самоосвіту як невід'ємну складову підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в контексті концепції неперервної освіти. Проаналізовано основні підходи вчених до тлумачення поняття "самоосвіта". Розглянуто проблему самоосвіти та її особливості для різних вікових груп у контексті неперервної освіти, виокремлено й обґрунтовано етапи та відповідні кроки здійснення самоосвітньої діяльності.

Ключові слова: неперервна освіта, особистість, самоосвіта.

#### **Катрич Н.В. Вимоги до якостей творчої особистості педагога у вищій школі**

У статті здійснено спробу систематизації наукових поглядів під час вивчення творчих якостей особистості і викладача вищої школи зокрема. Автор окреслює коло проблем визначення рис творчої особистості, подає власну систему творчих якостей (основні, первинні та вторинні важливі якості).

Ключові слова: творча особистість, творчі якості, якості творчого педагога вищої школи.

#### **Кириченко І.П. Соціально-педагогічна компетентність фахівця правоохоронних органів**

У статті висвітлено проблеми та необхідність формування соціально-педагогічної компетентності в процесі професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ. Уточнено поняття компетентності фахівця правоохоронних органів у соціально-педагогічному аспекті. Обґрунтовано поняття "соціально-педагогічна компетентність фахівця правоохоронних органів".

Ключові слова: соціально-педагогічна компетентність, правоохоронні органи, професійна підготовка.

#### **Клопов Р.В. Системний підхід як методологія дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту**

У статті розкрито системний підхід як методологію дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання. Доведено, що підготовку майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту можна розглядати з позицій кібернетичного методу для аналізу педагогічних систем.

Ключові слова: системний підхід, професійна підготовка, фахівець з фізичного виховання.

### **Клопота О.А. Особливості соціальної інтеграції осіб з вадами зору в різних історичних умовах**

У статті подано ретроспективний аналіз передумов соціальної інтеграції осіб з вадами зору. Процес інтеграції в соціум осіб з вадами зору в різних історичних умовах має певні особливості, проте в усі часи ті з них, хто, незважаючи на об'єктивні чи суб'єктивні перешкоди, досягав успіху, займаючи гідне місце у світі, власним прикладом демонстрували хибність стереотипних уявлень про обмеженість людських ресурсів в умовах обмежень фізичних можливостей.

Ключові слова: історичні умови, особа з вадами зору, соціальна інтеграція.

### **Ковалевська Н.В. Діяльність домашнього вихователя в умовах сім'ї**

У статті розглянуто основні напрями діяльності домашнього вихователя. Визначено етапи налагодження відносин домашнього вихователя із членами сім'ї. Висвітлено найефективніші форми підвищення педагогічної культури батьків. Охарактеризовано сучасні програми налагодження взаємодії "домашній вихователь – батьки".

Ключові слова: домашній вихователь, етапи діяльності домашнього вихователя, взаємодія "домашній вихователь – члени родини".

### **Коваленко Г.С. Мотиваційно-ціннісна спрямованість майбутнього вчителя на саморозвиток як основа акмеологічної позиції**

Розкрито мотиваційно-ціннісний аспект формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя. У проведеному опитуванні виявлено ціннісні орієнтації студентів, їх спрямованість на розвиток внутрішнього "Я" в професії вчителя.

Ключові слова: акмеологічний підхід, мотиви, цінності, позиція вчителя, майбутні вчителі.

### **Коваленко О.А. Детермінанти розвитку розумової обдарованості в дітей та учнівської молоді**

У статті проаналізовано погляди вітчизняних і зарубіжних учених на роль біологічних і соціальних факторів у розвитку інтелектуальних здібностей дитини. Охарактеризовано зв'язок обдарованості з деякими психофізичними особливостями дитини. Обґрунтовано доцільність вивчення близнюків як один з основних напрямів дослідження впливу спадковості та навколишнього середовища на розвиток обдарованості дитини.

Ключові слова: детермінанти розвитку, розумова обдарованість, учнівська молодь.

### **Комісаренко Е.В. Тест у вигляді логічних ланцюгів як форма контролю знань студентів у процесі вивчення вищої математики**

У статті розглянуто методика контролю за навчальними досягненнями студентів при вивченні вищої математики. Для більш об'єктивного контролю за засвоєнням навчального матеріалу з вищої математики запропоновано використовувати педагогічний тест, основою якого є нетрадиційні завдання у вигляді логічних ланцюгів.

Ключові слова: форми контролю, педагогічний тест, логічні ланцюги.

### **Кононець Н.В. Наукове обґрунтування принципу гіпертекстовості при створенні електронного підручника для індивідуалізації навчання студентів**

У статті розглянуто засоби та дидактичні прийоми, які використовуються в електронних підручниках, розроблених автором, для реалізації принципу гіпер-

текстовості та досягнення дидактичних цілей індивідуалізації навчання студентів аграрних коледжів.

Ключові слова: принцип гіпертекстовості, електронний підручник, індивідуалізація навчання.

### **Копаниця К.В. Класифікація дидактичних ситуацій**

У статті розглянуто структурно-функціональний та динамічний підходи до розуміння сутності дидактичних ситуацій. Обґрунтовано актуальність класифікації дидактичних ситуацій відповідно до етапів засвоєння знань, а також розглянуто деякі особливості кожного з типів цих ситуацій.

Ключові слова: педагогічний процес, педагогічна діяльність, навчальна ситуація, дидактична ситуація, засвоєння знань.

### **Король Л.Л. Навчальна краєзнавча екскурсія іноземною мовою в групах нефілологічних факультетів педагогічного університету: теоретико-методичний аспект**

У статті висвітлено теоретико-методичні аспекти навчальної краєзнавчої екскурсії у формуванні іншомовної комунікативної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей. Відзначено потенційні можливості підготовки й проведення навчальних краєзнавчих екскурсій в організації самостійної роботи студентів з іноземної мови.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, навчальна краєзнавча екскурсія, нефілологічний факультет, самостійна робота студентів.

### **Красько Е.С. Дослідження проблем національних меншин у процесі навчання в університеті**

У статті розглянуто проблеми національних меншин у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Визначено проблему національних меншин в Україні, розглянуто теоретичні й методологічні підходи до аналізу ситуації в сучасному суспільстві.

Ключові слова: національні меншини, суспільство, навчальний процес.

### **Круль Г.Л. Передумови й створення перших освітніх закладів родиною Романових у Криму**

У статті розкрито передумови розвитку благодійно-просвітницької діяльності родини Романових у Криму у другій половині XIX – на початку XX ст., створення перших освітніх закладів. Показано, що благодійно-просвітницька діяльність родини Романових становила комплекс заходів, спрямованих на розширення мережі навчальних закладів різних типів і зміцнення їх навчально-методичної бази; матеріальну підтримку медичних закладів, соціальних закладів, будинків культури, бібліотек; сприяння в ліквідації неписьменності; забезпечення підтримки учнів, студентів і вчителів шляхом заснування стипендій, надання матеріальної та фінансової допомоги.

Ключові слова: благодійно-просвітницька діяльність, освітній заклад, родина Романових.

### **Кузнецова О.Ю. Реалізація мовної освіти в Україні й Великій Британії**

У статті на основі порівняльного аналізу висвітлено тенденції реалізації мовної освіти під час навчання іноземних мов в Україні й Великій Британії. Визначено спільні проблеми в реалізації ефективного навчання іноземних мов.



Схарактеризовано досить позитивний фон для реалізації навчання іноземних мов в Україні.

Ключові слова: мовна освіта, навчання іноземних мов, заклади освіти, Україна, Велика Британія.

### **Левченко Я.Е. Професійно-педагогічна спрямованість особистості майбутнього вчителя як важливий фактор успішності його професійної діяльності**

Сьогодні основним критерієм оцінювання випускника педагогічного вищого навчального закладу є в основному знання, тоді як певним фактором успішності його професійної діяльності виявляються професійно-педагогічна спрямованість особистості, духовне багатство, моральний та естетичний вигляд, індивідуальний стиль майбутнього вчителя.

Ключові слова: особистість, професійна діяльність, професійно-педагогічна спрямованість, мотиви, орієнтація, індивідуальний стиль.

### **Леоненко Н.А. Психолого-педагогічні засади застосування самооцінювання успішності навчальних досягнень учнів**

У статті проаналізовано основні психолого-педагогічні засади застосування самооцінювання для успішного всебічного розвитку дитини і її спроможності навчатися протягом життя. Доведено, що самооцінювання – це шлях, яким не можна знехтувати для правильного й точного оцінювання навчальних досягнень учнів. Кожен педагог має обережно використовувати перелічені психолого-педагогічні засади самооцінювання.

Ключові слова: всебічний розвиток, психолого-педагогічні засади, самооцінювання, успішність.

### **Лізвінський В.Л. Дидактичні основи відбору та структурування навчального матеріалу для вузівського підручника з педагогіки**

У статті закладено основи подальшого дослідження проблем відбору та структурування навчального матеріалу не лише для вузівського підручника з педагогіки, а й інших суспільних дисциплін. Доведено, що відбір і структурування навчального матеріалу необхідно здійснювати на широкій науковій основі, враховувати принципи дидактики, специфіку навчального предмета, компонента, що домінує, тощо.

Ключові слова: вузівський підручник, дидактичні основи, навчальний матеріал.

### **Лісковацька Х.М. Елементи порівняльного аналізу в “Педології” С.А. Ананьїна**

У статті розглянуто історію виникнення педології як науки, проаналізовано діяльність членів педологічного семінару при Київському ІНО, зокрема С.А. Ананьїна, який у порівняльно-зіставному плані дослідив стан науки про дитину в Сполучених Штатах Америки, Англії, Німеччині, Бельгії, Франції, а також виклав свої погляди щодо змісту й завдання педології.

Ключові слова: Київський ІНО, педологія, порівняння, зіставлення, С.А. Ананьїн.

### **Лопутько О.А. Критерії оцінювання підготовки викладача до організації самостійної роботи курсантів у системі методичної роботи ВНЗ МВС України**

У статті визначено критерії підготовки викладачів ВНЗ МВС до організації самостійної роботи курсантів у системі методичної роботи. Простежено зміни в підготовці викладачів за трьома критеріями: володіння знаннями щодо основ ор-

ганізації самостійної роботи курсантів, уміння та навички оптимального добору видів, форм і методів організації самостійної роботи курсантів, характер інтеракції викладача й курсантів.

Ключові слова: критерії оцінювання, методична робота, самостійна робота.

### **Лук'янова Ю.С. Сутність і структура готовності майбутнього інженера-педагога до використання здоров'язбережних технологій**

У статті розкрито сутність та структуру готовності інженера-педагога до використання здоров'язбережних технологій. Основними складниками готовності майбутнього інженера-педагога до використання здоров'язбережних технологій у професійній діяльності є: особистісно-мотиваційний, або психологічний; когнітивний, або науково-теоретичний; процесуальний, або практичний.

Ключові слова: інженер-педагог, здоров'язбережні технології.

### **Мазін В.М. Риси “людини самоактуалізації” А. Маслоу як індикатори сформованості культури професійної самореалізації педагогів**

У статті показано, що ознаки “людини самоактуалізації” А. Маслоу притаманні педагогам, яким вдалося повністю реалізувати свій професійний потенціал і які можна розглядати як індикатори наявності культури професійної самореалізації у пересічних педагогів. Для діагностування культури професійної самореалізації педагогів можна використовувати методики, в основу яких покладено експліковані А. Маслоу характеристики “людини самоактуалізації”.

Ключові слова: культура професійної самореалізації, “людина самоактуалізації”, професійний потенціал.

### **Мазурік О.О., Фуклева Г.О. Діалог як спосіб взаємодії в педагогіці початкової освіти**

У статті простежено зміну сприйняття феномену дитинства в історії та проаналізувати погляди сучасної науки на цей процес. Лише на початку ХХ ст. склалися передумови особистісного підходу до дитини. Викладачу, вчителю треба не примушувати, а заохочувати учня молодшого шкільного віку до взаємодії. Оскільки діалог як розуміння іншого стає способом буття людства, його слід вважати природною формою взаємодії з дитиною, яка почала навчання.

Ключові слова: дитинство, діалог, особистісний підхід, початкова освіта.

### **Мамасва О.А. Особливості формування пізнавальної активності майбутніх учителів**

У статті висвітлено на основі аналізу наукових досліджень сутність поняття пізнавальної активності майбутніх учителів та особливості її формування. Важливою умовою ефективності громадської діяльності є збагачення змісту громадської діяльності та вдосконалення різних форм самоврядування. Організуючи діяльність студентів, необхідно використовувати ефективні педагогічні засоби для максимального розвитку особистості.

Ключові слова: громадська діяльність, пізнавальна активність, розвиток особистості, формування.

### **Мариківська Г.А. Формування вміння виступати перед слухачами у майбутніх менеджерів на заняттях з української мови у вищому навчальному економічному закладі**

У статті розглянуто можливість і необхідність формування уміння виступати перед слухачами в майбутніх менеджерів на заняттях з української мови. По-

казано, як на одному із занять з української мови у майбутніх менеджерів формувати вміння виступати перед аудиторією.

Ключові слова: вміння виступати перед слухачами, майбутні менеджери, вищий навчальний економічний заклад.

### **Маркова Н.О. Застосування елементів інформаційних технологій у процесі вивчення математичних дисциплін**

У статті проаналізовано особливості методики застосування елементів інформаційних технологій у процесі навчання теорії ймовірностей та математичної статистики у вищій школі. Педагогічні дослідження показують, що впровадження елементів інформаційних технологій у навчальний процес та раціональне поєднання їх з традиційними методами навчання дає суттєві педагогічні переваги.

Ключові слова: вища школа, інформаційні технології, навчання теорії ймовірностей та математичної статистики.

### **Мартинець Л.А. Підвищення педагогічної культури батьків як основа формування ділової конкурентоспроможної особистості учня**

У статті розкрито значення підвищення педагогічної освіти й культури батьків у вихованні сучасної молоді, підготовки майбутнього конкурентоспроможного спеціаліста на ринку праці. Становлення життєвого простору особистості, формування ділової творчої особистості учня, його підготовка до проектної спрямованості, а й зацікавленість педагогів і батьків у вивченні дитини, розкритті та розвитку в неї кращих особистісних, творчих, ділових якостей і властивостей.

Ключові слова: діяльності визначає не тільки спонукання старшокласника до активності і батьки, конкурентоспроможна особистість, педагогічна культура, учень.

### **Марчук І.П. Становлення й розвиток системи професійної підготовки майбутнього соціолога: історичний аспект**

У статті проаналізовано та систематизовано вітчизняний та зарубіжний досвід професійної підготовки майбутнього соціолога.

Ключові слова: професійна підготовка, соціолог.

### **Матвєєва О.О. Формування творчої уяви майбутніх учителів музики як психолого-педагогічна проблема**

У статті розглянуто педагогічні та психологічні дослідження уяви. Підкреслено, що уява входить до структури педагогічної майстерності, є важливим компонентом психотехніки педагога та педагогічних здібностей. Доведено значення формування уяви майбутніх учителів музики.

Ключові слова: уява, психолого-педагогічні дослідження, майбутні учителі музики.

### **Мельничук І.М. Засоби інтерактивних технологій у традиційному навчанні соціальних працівників у вищій школі**

У статті розкрито методичні засоби інтерактивних технологій, які використовуються в традиційній лекційно-семінарській формі навчання соціальних працівників у вищій школі. Використання засобів інтерактивних технологій у підготовці фахівців у вищій школі відповідає таким принципам оновлення освіти, як

інноваційність у поєднанні з традиційністю, особистісно орієнтований підхід до студента, варіативність форм і методів навчання тощо.

Ключові слова: вища школа, інтерактивні технології, соціальний працівник, традиційне навчання.

#### **Мелюхіна Н.Є. Місце та роль тьютора в системі дистанційної освіти**

У статті висвітлено місце та роль тьютора в системі дистанційної освіти. Доведено, що діяльність викладачів у дистанційному навчанні значно відрізняється від традиційного навчання. Під час збереження головної функції викладача – управління процесами навчання, виховання, розвитку – він має значно більше фізичне та психологічне навантаження, ніж викладач у традиційній системі. Викладач дистанційної освіти опиняється в певному нормативно-правовому вакуумі, оскільки не існує виробничих норм його роботи й оплати праці, не визначено статус.

Ключові слова: викладач, дистанційна освіта, традиційне навчання, тьютор.

#### **Мілько Н.Є. Діалог в освіті у вимірах цивілізаційного та культурологічного підходів**

У статті висвітлено місце та роль конструктивного діалогу у вимірах цивілізаційного й культурологічного підходів. Доведено, що в сучасних освітніх стратегіях необхідно використовувати діалогічний потенціал навчання й виховання для досягнення не тільки ефективної міжкультурної комунікації, кращого осягнення дійсності, поглиблення знань і цілісного відображення реальності світу, але й для повноцінного розвитку особистості, яка від природи здатна вести автентичний діалог зі світом.

Ключові слова: діалог конструктивний, діалог культур, діалог рівноправний, комунікація міжкультурна, мультикультуралізм, підхід цивілізаційний, стратегія освітня.

#### **Міронова М.Ю. Післядипломна освіта майбутніх психологів як науково-педагогічна проблема**

У статті розглянуто теоретико-методичні засади післядипломної фахової підготовки майбутніх психологів. Визначено її як важливу науково-практичну проблему.

Ключові слова: науково-педагогічна проблема, післядипломна освіта, психолог.

#### **Молчанюк О.В. Значення особистісно орієнтованої технології навчання й виховання в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи**

У статті обґрунтовано значення особистісно орієнтованої технології навчання й виховання в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи. На основі аналізу практичної діяльності вчителів початкової школи визначено умови, необхідні для ефективного перебігу інноваційного процесу.

Ключові слова: інноваційна діяльність, технологія, особистісно орієнтована технологія, педагогічний процес, міжособистісні відносини.

#### **Моргун Ю.О. Актуальність економічної освіти для шкільної молоді**

У статті розкрито необхідність, а також основні цілі й завдання економічної освіти школярів, її вплив на формування економічного мислення в підростаючого покоління. Стисло розглянуто основні погляди на економічну освіту вітчизняних педагогів кінця XIX–XX ст.

Ключові слова: економічна освіта, шкільний курс економіки, цілі економічної освіти, завдання економічної освіти.

#### **Морохов О.О. Інформаційна компетенція вчителя: теоретичний аспект**

У статті подано теоретичні відомості про інформаційну компетенцію сучасного вчителя загальноосвітнього навчального закладу. Розкрито складові такої компетенції. Обґрунтовано важливість її формування.

Ключові слова: інформаційна компетенція, інформатизація, інформаційно-комунікаційний ресурс.

#### **Мосейко Ю.В. Формування професійної компетентності майбутніх інженерів-металургів засобами практико орієнтованого навчання**

У статті описано методику формування професійної компетентності майбутніх інженерів-металургів засобами практико орієнтованого навчання. Дидактична гра може й повинна містити в собі те нове і прогресивне, що з'являється в навчальній роботі й практиці. Нові тактичні прийоми й операції апробуються в іграх у різних варіантах і поєднаннях задовго до того, як стануть застосовуватися в професійній діяльності.

Ключові слова: інженер-металург, практико орієнтоване навчання, професійна компетентність.

#### **Наумова І.І. Поняття “профідентичність” як складова становлення майбутнього вчителя в умовах модернізації вищої школи в Україні**

У статті розкрито поняття “профідентичність”, його сутність. Висвітлено проблему профідентичності в підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності. Ця проблема є однією зі складових педагогіки та педагогічної психології, суспільства в цілому.

Ключові слова: психологія, профідентичність, суспільство, студенти.

#### **Некрасова С.М. Антропологічний підхід до модернізації цільовизначення в сучасній освіті**

У статті розглянуто стан дослідження проблеми визначення мети навчання та виховання в українському освітньому просторі. Окреслено поняття педагогічного ідеалу, характерні пріоритетні напрями визначення цілей освіти, встановлено тенденції розвитку цілісної людської особистості.

Ключові слова: антропологічний підхід, завдання, зміст освіти, ідеал, мета, освіта, особистість, цільовизначення, цінність.

#### **Немченко С.Г., Лебідь О.В. Рефлексивна культура як інваріанта якісного прояву професійної культури керівника закладу освіти**

У статті розглянуто проблеми рефлексивної культури як інваріанти якості прояву професійної культури керівників закладів освіти. Визначено структурно-функціональні показники, критерії та умови становлення такої культури.

Ключові слова: професійна культура, професіоналізм, рефлексія, рефлексивна культура.

#### **Нікулочкіна О.В. Теоретико-методичні аспекти підготовки дітей до школи**

У статті подано короткий огляд теоретичних і методичних аспектів феномену підготовки дитини до школи. Показано, що в сучасній педагогіці та психології співіснують різноманітні (інколи діаметрально протилежні) погляди на характер і критерії підготовки до школи дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: підготовка дітей, сучасна педагогіка, школа.

**Нужна Т.В. Міжпредметні зв'язки у викладанні хімічних дисциплін студентам університету за напрямом підготовки “Харчова технологія та інженерія”**

У статті розкрито сутність поняття “міжпредметні зв'язки”. Проаналізовано типи, види та функції міжпредметних зв'язків. Показано можливості використання міжпредметних зв'язків для хімічних дисциплін при підготовці фахівців за напрямом “Харчові технології та інженерія”.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, студенти, хімічні дисципліни.

**Олійник Н.Я. Готовність майбутніх учителів до виховної діяльності в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку: реалії й перспективи**

У статті проаналізовано компоненти, показники та рівні готовності майбутніх педагогів до виховної діяльності в умовах дитячих закладів оздоровлення та відпочинку. Отримані результати не відповідають вимогам сьогодення й потребують ґрунтовного вдосконалення. Встановлено, що умови оздоровчого табору створюють унікальну атмосферу побудови структур розвитку дитячого самоврядування, стимулювання соціальної активності, використання досвіду, знань дітей для подальшої освітньої, пізнавальної, експериментальної діяльності.

Ключові слова: виховна діяльність, дитячий заклад оздоровлення та відпочинку, майбутній учитель.

**Олійникова К.І. Особливості підготовки вчителів у навчальних закладах сучасного Китаю**

У статті розкрито зміст сучасної педагогічної освіти в Китаї. Китайську педагогічну освіту поділено на вищу, середню та спеціальну педагогічну з метою підготовки вчителів для початкової та середньої школи. Подано сучасну програму підготовки вчителів, основні напрями співпраці й перспективи китайської педагогічної освіти. Запропоновано заходи для подальшого розвитку й реформування китайської педагогічної освіти.

Ключові слова: педагогічна освіта, підготовка вчителів, навчальні програми, зміст, базова освіта, вища освіта, педагогічний заклад.

**Оловаренко О.І. Підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на засадах упровадження інноваційних технологій навчання рідної мови**

У статті презентовано досвід викладання нового навчального курсу “Технології вивчення галузі “Мова і література”. Педагогічні й методичні технології навчання рідної мови та літератури, які розглядаються в запропонованому курсі, допоможуть зробити кожного студента – майбутнього вчителя – безпосереднім учасником навчального процесу, котрий самостійно віднаходить шляхи й засоби розв'язання проблем, що стоять перед сучасною початковою школою.

Ключові слова: інноваційні технології, початкова школа, якість професійної підготовки.

**Орел-Халік Ю.В. Естетичний смак як морально-естетична детермінанта професійної підготовки майбутнього правоохоронця**

У статті проаналізовано поняття “естетичний смак правоохоронця” як морально-естетичну детермінанту професійної підготовки майбутнього правоохоронця. Важливими складовими формування компетентності працівника МВС України є індивідуальна, творча, соціальна, рефлексійна, мотиваційно-ціннісна,

естетична спрямованість. Індивідуалізація цього процесу передбачає високий рівень внутрішньої культури особистості, що неможливо без розвиненої естетичної культури, комплексним виразником особливостей якої є естетичний смак.

Ключові слова: естетичний смак правоохоронця, компетентність, професійна підготовка.

#### **Осадченко І.І. Особливості дидактико-психологічної взаємодії у системі “викладач↔студент” у контексті застосування технології ситуаційного навчання**

У статті описано особливості, виокремлено ознаки ефективності дидактико-психологічної взаємодії в системі “викладач↔студент” у контексті застосування технології ситуаційного навчання в підготовці майбутніх учителів.

Ключові слова: навчально-психологічна взаємодія, дидактико-психологічна взаємодія, технологія ситуаційного навчання.

#### **Островська Н.Д. Особистісно орієнтований підхід у підготовці майбутніх аграріїв з гуманітарних дисциплін**

У статті розкрито можливості впровадження особистісно орієнтованого підходу в навчальний процес вивчення гуманітарних дисциплін для майбутніх аграріїв. Аналіз проблеми впровадження особистісно орієнтованого підходу при вивченні дисциплін гуманітарного циклу показав необхідність модернізації навчального процесу.

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, навчальний процес.

#### **Отрошко Т.В. Інформатична компетентність як важлива функція в діяльності учителя інформатики**

У статті проаналізовано професійну компетентність учителя інформатики. Автор доводить, що однією з основних складових професійної компетентності учителя інформатики, важливість якої зумовлена сьогодні змінами в освіті, викликаними розвитком інформаційних технологій, є компетентність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, тобто інформатична компетентність.

Ключові слова: інформатична компетентність, інформаційні технології, інформаційно-технологічне середовище.

#### **Павленко В.О. Характеристика передумов фізичного самовиховання студентів вищого навчального закладу**

У статті подано характеристику передумов фізичного самовиховання студентів вищого навчального закладу.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, передумови фізичного самовиховання, студенти.

#### **Павленко Л.В. Формування економічних знань та вмінь при викладанні вищої математики студентам ВНЗ**

У статті висвітлено основи методики інтенсифікації навчання вищої математики студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів шляхом систематичного використання задач економічного змісту. Доведено, що належна обізнаність студентів з можливостями використання математичного апарату в економічних задачах вимагає від викладачів профілюючих предметів також широко використовувати його в процесі їх викладання.

Ключові слова: викладання вищої математики, економічні знання та вміння, інтенсифікація навчання.

### **Папуча В.М. Еволюція визначення феномену педагогічної майстерності вчителя фізичного виховання**

У статті подано експлікацію власного визначення педагогічної майстерності вчителя фізичного виховання. Дефініції педагогічної майстерності відображають щонайменше три її аспекти: характеристику результатів педагогічної діяльності; характеристику процесу педагогічної діяльності, а також внутрішні характеристики особистості педагога, що забезпечують самоорганізацію його професійної діяльності. Під педагогічною майстерністю вчителя фізичного виховання запропоновано розуміти комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі й робить можливим із мінімальними зусиллями, у найкоротші терміни досягати запланованих результатів професійної діяльності.

Ключові слова: вчитель фізичного виховання, педагогічна майстерність.

### **Перепльотчиков Д.О. Структурно-функціональний аналіз готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ**

У статті на основі аналізу класифікатора професій, а також факторного аналізу результатів опитування керівників ДЮСШ складено структурно-функціональну модель готовності майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту до організації діяльності дитячо-юнацької спортивної школи.

Ключові слова: готовність до організації ДЮСШ, структурно-функціональний аналіз, фахівець з фізичного виховання.

### **Пішун С.Г. Сутність категорії дозвілля в теоретичних дослідженнях**

У статті викладено ряд концепцій і теорій, у яких дозвілля розглядається як інструмент соціального й педагогічно-виховного процесу в становленні особистості. Аналіз різних поглядів відображає діалектику соціального, культурного й освітнього простору, а також синергетичний і особистісний підходи в освоєнні сучасного дозвілля. У ході інтеграції дозвілля і його розвитку на базі пошуку основ, підходів, напрямів діяльності, функцій, моделей, концепцій, теорій відбувається міжгалузєва інтеграція, що важливо для моделювання дозвілля в умовах соціуму.

Ключові слова: дозвілля, педагогічно-виховний процес, становлення особистості.

### **Пономарьов В.О. Критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності тренера з атлетичної гімнастики**

У статті подано експлікацію показників професійно-педагогічної компетентності тренерів з атлетичної гімнастики. Сформованість професійно-педагогічної компетентності тренерів з атлетичної гімнастики може бути визначена за такими критеріями: ціннісне ставлення до споживачів послуг з атлетичної гімнастики; особистісна значущість професійної діяльності; психологічна готовність до реалізації знань, умінь та навичок, що становить компетентність у професійній діяльності; знання з теорії та практики атлетичної гімнастики; об'єктивно необхідні психологічні та педагогічні знання; уміння професійно-педагогічної взаємодії в різноманітних ситуаціях; здатність емоційно-вольової регуляції професійно зумовлених дій.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, тренер з атлетичної гімнастики.



**Приходченко К.І., Охріменко В.В. Проблемне поле онтогенезу спілкування як соціального явища у творчому освітньо-виховному середовищі**

У статті розглянуто проблемне поле онтогенезу спілкування як соціального явища у творчому освітньо-виховному середовищі.

Ключові слова: онтогенез, освітньо-виховне середовище, проблемне поле.

**Сущенко А.В. Проблема організації гуманістично спрямованого педагогічного процесу на уроках фізичної культури**

У статті викладено деякі емпіричні спостереження за проблемою двох світів усередині педагогічної складової фізичного виховання – гуманного та авторитарного підходів. Визначено пріоритетною політикою сучасної школи гуманний педагогічний процес.

Ключові слова: авторитарний підхід, гуманний підхід, педагогічний процес.

**Черепехіна О.А. Методичні засади викладання дисципліни “Практикум із загальної психології” за КМС з метою формування професіоналізму майбутніх психологів**

У статті розглянуто проблеми формування професіоналізму майбутніх психологів в умовах ВНЗ у процесі фахової підготовки в контексті Болонського процесу. Наголошено на створенні спеціального побудованого рефлексивного середовища, у якому основною цінністю і результатом фахової підготовки є професіоналізм майбутнього психолога. Узагальнено методичні дані щодо специфіки викладання дисципліни “Практикум із загальної психології” при роботі зі студентами з метою формування в них професіоналізму.

Ключові слова: професіоналізм психолога, формування професіоналізму майбутніх психологів, методичні засади, викладання дисципліни.

**Шпак І.О. Сучасні педагогічні технології**

У статті висвітлено узагальнені відомості про сучасні педагогічні технології. Визначено якість вищої професійної освіти. Розглянуто основну термінологію.

Ключові слова: вища професійна освіта, педагогічна технологія.

## АННОТАЦИИ

### **Ажиппо О.Ю. Система индивидуализированного обучения будущих учителей и некоторые факторы, которые влияют на эффективность ее функционирования**

В статье рассмотрена система индивидуализированного обучения студентов. Определены факторы, которые влияют на ее функционирование. Приведены специфические принципы, которые обуславливают эффективность функционирования этой системы.

Ключевые слова: системы индивидуализированного обучения, эффективность функционирования, специфические принципы, студент.

### **Александрова Е.Ф. Гуманистические педагогические ценности будущих учителей как основа профессиональной деятельности**

В статье рассмотрены подходы к определению понятия “гуманистические педагогические ценности”. Представлена их классификация, определено их место в общей системе ценностей и роль в формировании личности будущего учителя.

Ключевые слова: гуманистическая позиция, гуманистические педагогические ценности, духовные ценности, общечеловеческие ценности, педагогические ценности, ценности образования.

### **Амелина С.М. Формирование речевого компонента культуры профессионального общения у будущих специалистов-аграриев**

В статье рассмотрено формирование речевого компонента культуры профессионального общения у студентов аграрных вузов. Для влияния на развитие коммуникативно-речевых умений были применены специально подобранные задачи по деловой украинской речи и украинскому языку профессиональной направленности, которые оказывали содействие овладению речевым этикетом, формировали адекватность и правильность высказывания, обогащали словарный запас.

Ключевые слова: культура профессионального общения, речевой компонент, студент.

### **Ашиток Н.И. Воспитательный потенциал картины мира в произведениях Н. Гоголя: проблема интерпретации художественного произведения**

В статье рассмотрены проблемы современного образования в общемировом, государственно-национальном, педагогическом контексте; проанализированы отдельные проблемы отечественной и зарубежной педагогики. В частности отмечено, что классическая парадигма образования, которое базировалось на трансляционном общении, исчерпала свой гуманистический потенциал. Будущее образовательного процесса – за субъект-субъектной коммуникативной парадигмой.

Ключевые слова: воспитательный потенциал, картина мира, интерпретация произведения, мировоззрение, воспитание, общечеловеческие ценности.

### **Барлит О.А. Аксиологические основы формирования ценностного отношения школьников к природе в педагогической мысли М. Грота**

В статье раскрыты аксиологические основы формирования этического отношения школьников к природе, разработанные М. Гротом – представителем украинской педагогической мысли конца XIX – начала XX в. Определены тенденции в ориентации экологического образования на формирование тех или иных подструктур экологического сознания.

Ключевые слова: аксиологические основы, экологическое образование, этическое отношение к природе, школьники.

### **Белостоцкая О.В. Контрольно-аналитический этап педагогического эксперимента по реализации воспитательного потенциала НИРС**

В статье проанализированы результаты контрольно-аналитического этапа эксперимента по реализации воспитательного потенциала НИРС. Обобщенные результаты экспериментальной работы свидетельствуют об эффективности педагогических условий реализации воспитательного потенциала научно-исследовательской работы будущего учителя. Повышение уровня сформированности системы знаний, умений и личностных качеств и отношение к НИРС объясняется развитием исследовательской направленности студентов и их включением в разные формы деятельности, которые способствуют реализации воспитательных возможностей научной работы.

Ключевые слова: воспитательный потенциал, воспитательные возможности, НИРС, педагогические условия.

### **Богинская Ю.В. Сопровождение студентов с ограниченными возможностями в высших учебных заведениях: виды и направления**

В статье рассмотрено понятие “сопровождение”, виды сопровождения студентов с ограниченными возможностями жизнедеятельности, направления и условия сопровождения. Показано, что “сопровождение” используют наравне с понятием “поддержка”. В научных работах чаще выделяют такие виды сопровождения: социальное, педагогическое, психологическое, техническое. Многообразие видов сопровождения предопределяет создания модели сопровождения студентов с ограниченными возможностями в вузах Украины.

Ключевые слова: поддержка, сопровождение, студенты с ограниченными возможностями.

### **Бочарова О.А. Торунская гимназия и академический лицей: прошлое и настоящее**

В статье рассмотрены эксперименты в школьном образовании Польши (1883–2009 гг.). Освещено организацию учебно-воспитательного процесса Торунской гимназии и академического лицея при университете имени Николая Коперника.

Ключевые слова: академический лицей, эксперимент, Торунская гимназия.

### **Гниздилова О.А. Особенности развития научной школы в педагогическом университете**

В статье осуществлен систематизированный анализ факторов, которые влияют на зарождение, развитие, полноценное функционирование научной школы в высшем педагогическом учебном заведении. Особое внимание уделено выявлению функциональных возможностей научной школы педагогического университета.

Ключевые слова: научная школа, лидер, исследовательская программа, функции, исследовательский коллектив, педагогическое взаимодействие.

### **Горбунова Н.В. Лингвистические, культурологические и исторические характеристики полиязыковой среды**

В статье раскрыты лингвистические, культурологические и исторические характеристики полиязыковой среды. Факты указывают на то, что сегодня народ

Украины стихийно консолидируется и начинает постепенно сознавать себя как единое целостное социокультурное образование, этнические отличия между основными составляющими которого имеют не принципиальный и не конфронтационный характер.

Ключевые слова: консолидация, полиязыковая среда.

#### **Грегоращук Ю.В. Структура среднего образования и особенности организации обучения в общеобразовательных школах США**

В статье рассмотрена структура и характерные особенности среднего образования в Соединенных Штатах Америки от вступления к начальной школе до выбора высшего учебного заведения. Акцентируется внимание на дифференциации, а в особенности профилизации обучения в общеобразовательных школах Соединенных Штатов Америки.

Ключевые слова: академические курсы (обязательные предметы), дифференциация обучения, курсы по выбору, учебные планы, профильное обучение.

#### **Денисенко Я.В. Становления географии как учебного предмета высшей школы (вторая пол. XIX в. – нач. XX в.)**

В статье проанализирована динамика развития географии как учебного предмета в высшей школе (вторая пол. XIX в. – нач. XX в.). Географические дисциплины начали преподавать в нач. XIX в., а география как наука возникла в второй пол. XIX в. Обеспечение преподавания географических дисциплин зависело от педагогического мастерства и компетентности преподавателей; подготовки ими учебного методического материала по географическим курсам (И.Ф. Леваковский, О.В. Гуров, А.М. Краснов, О.С. Федоровский).

Ключевые слова: высшая школа, география, учебный предмет.

#### **Иванченко Е.А. Экспериментальная система интегративной профессиональной подготовки будущих экономистов**

В статье представлена экспериментальная система интегративной профессиональной подготовки будущих экономистов, благодаря которой в учебном заведении была создана учебно-воспитательная среда, которая соответствует цели названной системы.

Ключевые слова: система интегративной профессиональной подготовки будущих экономистов, учебная практика, тренинг.

#### **Ивасишина С.В. Родительское просвещение и современные принципы семейного воспитания в США**

В статье представлен анализ основных принципов современной родственной педагогики на базе последних исследований по организации просвещения родителей в США.

Ключевые слова: просвещение родителей в США, принципы семейного воспитания, “воспитание с любовью и логикой”, положительная Я-концепция ребенка, “семейно-учительское партнерство”.

#### **Калашник М.П. Принципы построения музыкального тезауруса**

В статье раскрыт методологический подход к составлению музыкального тезаурус-словаря.

Ключевые слова: методологический подход, музыкальный тезаурус-словарь.

### **Калашникова Т.В. Игровые технологии в практике начальной школы**

В статье рассмотрены проблемы, которые возникают в ходе отбора эффективных технологий обучения в начальной школе. Речь идет о перспективах внедрения игровых технологий в учебный процесс. Проанализировано игровую и игровую технологию по их структурным составляющим. Приведены разные классификации игровых технологий.

Ключевые слова: игра, технология, игровая технология.

### **Камозина Н.В. Проект учебного заведения как новый подход к управлению учебным заведением на государственно-общественных основах в Франции**

В статье проанализирована проектная форма организации как социально-педагогического направления в общей системе управления учебным заведением во Франции. Проект учебного заведения учитывает социальную среду, состав учеников, методы обучения, имеющиеся средства и оптимальные методики. Его утверждает совет, который состоит из представителей трех сторон: местных выборных представителей власти и администрации школы, преподавателей и технического персонала, учеников и их родителей. Этот совет является одной из особенностей организации государственно-общественного управления в учебных заведениях Франции.

Ключевые слова: государственно-общественные основы, учебное заведение, Франция.

### **Каричковская С.П. Исторические аспекты методик изучения иностранного языка**

В статье проанализированы особенности разных методики преподавания английского языка с начала возникновения методики как науки. Представлены теоретические взгляды относительно восприятия учебного материала студентами и его преподавания. Рассмотрена методика преподавания английского языка в Уманском государственном аграрном университете.

Ключевые слова: иностранный язык, методика преподавания.

### **Каткова Т.И. Самообразование личности в контексте концепции непрерывного образования**

В статье рассмотрено самообразование как неотъемлемую составляющую подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности в контексте концепции непрерывного образования. Проанализированы основные подходы ученых к толкованию понятия “самообразование”. Рассмотрена проблема самообразования и его особенности для разных вековых групп в контексте непрерывного образования, выделено и обосновано этапы и соответствующие шаги осуществления самообразовательной деятельности.

Ключевые слова: непрерывное образование, личность, самообразование.

### **Катрич Н.В. Требования к качествам творческой личности педагога в высшей школе**

В статье осуществлена попытка систематизации научных взглядов во время изучения творческих качеств личности и преподавателя высшей школы в частности. Автор очерчивает круг проблем определения рис творческой личности, представляет собственную систему творческих качеств (основные, первичные и вторичные важные качества).

Ключевые слова: творческая личность, творческие качества, качества творческого педагога высшей школы.

### **Кириченко И.П. Социально-педагогическая компетентность специалиста правоохранительных органов**

В статье освещены проблемы и необходимость формирования социально-педагогической компетентности в процессе профессиональной подготовки работников органов внутренних дел. Уточнено понятие компетентности специалиста правоохранительных органов в социально-педагогическом аспекте. Обосновано понятие “социально-педагогическая компетентность специалиста правоохранительных органов”.

Ключевые слова: социально-педагогическая компетентность, правоохранительные органы, профессиональная подготовка.

### **Клопов Р.В. Системный подход как методология исследования профессиональной подготовки будущих специалистов физического воспитания и спорта**

В статье раскрыто системный подход как методологию исследования профессиональной подготовки будущих специалистов физического воспитания. Доказано, что подготовку будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту можно рассматривать с позиций кибернетического метода для анализа педагогических систем.

Ключевые слова: системный подход, профессиональная подготовка, специалист по физическому воспитанию.

### **Клопота О.А. Особенности социальной интеграции лиц с недостатками зрения в разных исторических условиях**

В статье представлен ретроспективный анализ предпосылок социальной интеграции лиц с недостатками зрения. Процесс интеграции в социум лиц с недостатками зрения в разных исторических условиях имеет определенные особенности, тем не менее, во все времена те из них, кто, несмотря на объективные или субъективные препятствия, достигал успеха, занимая достойное место в мире, собственным примером демонстрировали ошибочность стереотипных представлений об ограниченности человеческих ресурсов в условиях ограничений физических возможностей.

Ключевые слова: исторические условия, лицо с недостатками зрения, социальная интеграция.

### **Ковалевская Н.В. Деятельность домашнего воспитателя в условиях семьи**

В статье рассмотрены основные направления деятельности домашнего воспитателя. Определены этапы отладки отношений домашнего воспитателя с членами семьи. Освещены наиболее эффективные формы повышения педагогической культуры родителей. Охарактеризованы современные программы налаживания взаимодействия “домашний воспитатель – родители”.

Ключевые слова: домашний воспитатель, этапы деятельности домашнего воспитателя, взаимодействие “домашний воспитатель – члены семьи”.

### **Коваленко Г.С. Мотивационно-ценностная направленность будущего учителя на саморазвитие как основа акмеологической позиции**

Раскрыт мотивационно-ценностный аспект формирования акмеологической позиции будущего учителя. В проведенном опросе выявлены ценностные ориен-

тации студентов, их направленность на развитие внутреннего “Я” в профессии учителя.

Ключевые слова: акмеологический подход, мотивы, ценности, позиция учителя, будущие учителя.

#### **Коваленко О.А. Детерминанты развития умственной одаренности у детей и учащейся молодежи**

В статье проанализированы взгляды отечественных и зарубежных ученых на роль биологических и социальных факторов в развитии интеллектуальных способностей ребенка. Охарактеризована связь одаренности с некоторыми психофизическими особенностями ребенка. Обоснована целесообразность изучения близнецов как одно из основных направлений исследования влияния наследственности и окружающей среды на развитие одаренности ребенка.

Ключевые слова: детерминанты развития, умственная одаренность, учащаяся молодежь.

#### **Комиссаренко Э.В. Тест в виде логических цепей как форма контроля знаний студентов в процессе изучения высшей математики**

В статье рассмотрена методика контроля учебных достижений студентов при изучении высшей математики. Для более объективного контроля за усвоением учебного материала по высшей математике предложено использовать педагогический тест, основой которого являются нетрадиционные задачи в виде логических цепей.

Ключевые слова: формы контроля, педагогический тест, логические цепи.

#### **Кононец Н.В. Научное обоснование принципа гипертекстовости при создании электронного учебника для индивидуализации обучения студентов**

В статье рассмотрены средства и дидактические приемы, которые используются в электронных учебниках, разработанных автором, для реализации принципа гипертекстовости и достижения дидактических целей индивидуализации обучения студентов аграрных колледжей.

Ключевые слова: принцип гипертекстовости, электронный учебник, индивидуализация обучения.

#### **Копаниця К.В. Классификация дидактических ситуаций**

В статье рассмотрены структурно-функциональный и динамический подходы к пониманию сущности дидактических ситуаций. Обоснована актуальность классификации дидактических ситуаций соответственно этапам усвоения знаний, а также рассмотрены некоторые особенности каждого из типов этих ситуаций.

Ключевые слова: педагогический процесс, педагогическая деятельность, учебная ситуация, дидактическая ситуация, усвоение знаний.

#### **Король Л.Л. Учебная краеведческая экскурсия на иностранном языке в группах нефилологических факультетов педагогического университета: теоретико-методический аспект**

В статье освещены теоретико-методические аспекты учебной краеведческой экскурсии в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов нефилологических специальностей. Отмечены потенциальные возможности подготовки и проведения учебных краеведческих экскурсий в организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетентность, учебная краеведческая экскурсия, нефилологический факультет, самостоятельная работа студентов.

### **Красько Э.С. Исследование проблем национальных меньшинств в процессе обучения в университете**

В статье рассмотрены проблемы национальных меньшинств в процессе обучения в высшем учебном заведении. Определена проблема национальных меньшинств в Украине, рассмотрены теоретические и методологические подходы к анализу ситуации в современном обществе.

Ключевые слова: национальные меньшинства, общество, учебный процесс.

### **Круль Г.Л. Предпосылки и создание первых образовательных учреждений семьей Романовых в Крыму**

В статье раскрыты предпосылки развития благотворительно-просветительской деятельности семьи Романовых в Крыму во второй половине XIX – в начале XX в., создания первых образовательных учреждений. Показано, что благотворительно-просветительская деятельность семьи Романовых составляла комплекс мероприятий, направленных на расширение сети учебных заведений разных типов и укрепление их учебно-методической базы; материальную поддержку медицинских учреждений, социальных учреждений, домов культуры, библиотек; содействие в ликвидации неграмотности; обеспечение поддержки учеников, студентов и учителей путем учреждения стипендий, предоставления материальной и финансовой помощи.

Ключевые слова: благотворительно-просветительская деятельность, образовательное учреждение, семья Романовых.

### **Кузнецова О.Ю. Реализация языкового образования в Украине и Великобритании**

В статье на основе сравнительного анализа освещены тенденции реализации языкового образования во время обучения иностранным языкам в Украине и Великобритании. Определены общие проблемы в реализации эффективного обучения иностранным языкам. Охарактеризовано довольно положительный фон для реализации обучения иностранным языкам в Украине.

Ключевые слова: языковое образование, обучение иностранным языкам, учебные заведения, Украина, Великобритания.

### **Левченко Я.Э. Профессионально-педагогическая направленность личности будущего учителя как важный фактор успеваемости его профессиональной деятельности**

Сегодня основным критерием оценивания выпускника педагогического высшего учебного заведения есть в основном знания, тогда как определенным фактором успеваемости его профессиональной деятельности оказываются профессионально-педагогическая направленность личности, духовное богатство, моральный и эстетичный вид, индивидуальный стиль будущего учителя.

Ключевые слова: личность, профессиональная деятельность, профессионально-педагогическая направленность, мотивы, ориентация, индивидуальный стиль.

### **Леоненко Н.А. Психолого-педагогические основы применения самооценки успеваемости учебных достижений учеников**

В статье проанализированы основные психолого-педагогические основы применения самооценки для успешного всестороннего развития ребенка и его



возможности учиться на протяжении жизни. Доказано, что самооценка – это путь, которым нельзя пренебрегать для правильного и точного оценивания учебных достижений учеников. Каждый педагог может осторожно использовать психолого-педагогические основы самооценки.

Ключевые слова: всестороннее развитие, психолого-педагогические основы, самооценка, успешность.

#### **Лизвинский В.Л. Дидактические основы отбора и структурирования учебного материала для вузовского учебника по педагогике**

В статье заложены основы дальнейшего исследования проблем отбора и структурирования учебного материала не только для вузовского учебника по педагогике, но и других гуманитарных дисциплин. Доказано, что отбор и структурирование учебного материала необходимо осуществлять на широкой научной основе, учитывать принципы дидактики, специфику учебного предмета, доминирующий компонент и т. п.

Ключевые слова: вузовский учебник, дидактические основы, учебный материал.

#### **Лисковацкая К.М. Элементы сравнительного анализа в “Педологии” С.А. Ананьина**

В статье рассматривается история возникновения педологии как науки, изучается деятельность членов педологического семинара при Киевском ИНО, в частности С.А. Ананьина, что в сравнительно-сопоставительном плане исследовал состояние науки о ребенке в Соединенных Штатах Америки, Англии, Германии, Бельгии, Франции, а также изложил свои взгляды относительно содержания и задач педологии.

Ключевые слова: Киевский ИНО, педология, сравнение, сопоставление, С.А. Ананьин.

#### **Лопутько О.А. Критерии оценивания подготовки преподавателя к организации самостоятельной работы курсантов в системе методической работы ВНЗ МВД Украины**

В статье определены критерии подготовки преподавателей ВНЗ МВД к организации самостоятельной работы курсантов в системе методической работы. Прослежено изменения в подготовке преподавателей по трем критериям: владение знаниями относительно основ организации самостоятельной работы курсантов, умения и привычки оптимального отбора видов, форм и методов организации самостоятельной работы курсантов, характер интеракции преподавателя и курсантов.

Ключевые слова: критерии оценивания, методическая работа, самостоятельная работа.

#### **Лукьянов Ю.С. Сущность и структура готовности будущего педагога-инженера к использованию здоровьесохраняющих технологий**

В статье раскрыта сущность и структуру готовности педагога-инженера к использованию здоровьесохраняющих технологий. Основными составляющими готовности будущего педагога-инженера к использованию здоровьесохраняющих технологий в профессиональной деятельности являются: личностно-мотивационный, или психологический; когнитивный, или научно-теоретический; процессуальный, или практический.

Ключевые слова: инженер-педагог, здоровьесохраняющие технологии.

**Мазин В.М. Черты “человека самоактуализации” А. Маслоу как индикаторы сформированности культуры профессиональной самореализации педагогов**

В статье показано, что признаки “человека самоактуализации” А. Маслоу присущи педагогам, которым удалось полностью реализовать свой профессиональный потенциал и которых можно рассматривать как индикаторы наличия культуры профессиональной самореализации у обычных педагогов. Для диагностирования культуры профессиональной самореализации педагогов можно использовать методики, в основу которых положены эксплицированные А. Маслоу характеристики “человека самоактуализации”.

Ключевые слова: культура профессиональной самореализации, “человек самоактуализации”, профессиональный потенциал.

**Мазурик О.О., Фуклева Г.О. Диалог как способ взаимодействия в педагогике начального образования**

В статье прослежено изменение восприятия феномена детства в истории и проанализировано взгляды современной науки на этот процесс. Лишь в начале XX в. сложились предпосылки личностного подхода к ребенку. Преподавателю, учителю надо не принуждать, а делать авансы ученикам младшего школьного возраста к взаимодействию. Поскольку диалог как понимание другого становится способом бытия человечества, его следует считать естественной формой взаимодействия с ребенком, который начал обучение.

Ключевые слова: детство, диалог, личностный подход, начальное образование.

**Мамаева О.А. Особенности формирования познавательной активности будущих учителей**

В статье освещено на основе анализа научных исследований сущность понятия познавательной активности будущих учителей и особенности ее формирования. Важным условием эффективности общественной деятельности с целью формирования познавательной активности является обогащение содержания общественной деятельности и усовершенствование разных форм самоуправления. Организуя деятельность студентов, необходимо использовать эффективные педагогические средства для максимального развития личности.

Ключевые слова: общественная деятельность, познавательная активность, развитие личности, формирование.

**Марикивская Г.А. Формирование умения выступать перед слушателями у будущих менеджеров на занятиях по украинскому языку в высшем учебном экономическом учреждении**

В статье рассмотрено возможность и необходимость формирования умения выступать перед слушателями у будущих менеджеров на занятиях по украинскому языку. Показано, как на одном из занятий по украинскому языку у будущих менеджеров формировать умение выступать перед аудиторией.

Ключевые слова: умение выступать перед слушателями, будущие менеджеры, высшее учебное экономическое учреждение.

**Маркова Н.О. Применение элементов информационных технологий в процессе изучения математических дисциплин**

В статье проанализировано особенности методики применения элементов информационных технологий в процессе обучения теории вероятностей и мате-

математической статистики в высшей школе. Педагогические исследования показывают, что внедрение элементов информационных технологий в учебный процесс и рациональное объединение их с традиционными методами обучения дает существенные педагогические преимущества.

Ключевые слова: высшая школа, информационные технологии, обучение теории вероятностей и математической статистики.

#### **Мартинец Л.А. Повышение педагогической культуры родителей как основа формирования деловой конкурентоспособной личности ученика**

В статье раскрыто значение повышения педагогического образования и культуры родителей в воспитании современной молодежи, подготовке будущего конкурентоспособного специалиста на рынке труда. Становление жизненного пространства личности, формирование деловой творческой личности ученика, его подготовка к проектной деятельности определяет не только побуждения старшеклассника к активности и направленности, но и заинтересованность педагогов и родителей в изучении ребенка, раскрытии и развитии у него лучших личностных, творческих, деловых качеств и свойств.

Ключевые слова: родители, конкурентоспособная личность, педагогическая культура, ученик.

#### **Марчук И.П. Становление и развитие системы профессиональной подготовки будущего социолога: исторический аспект**

В статье проанализировано и систематизировано отечественный и зарубежный опыт профессиональной подготовки будущего социолога.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социолог.

#### **Матвеева О.О. Формирование творческого воображения будущих учителей музыки как психолого-педагогическая проблема**

В статье рассмотрено педагогические и психологические исследования воображения. Подчеркнуто, что воображение входит в структуру педагогического мастерства, является важным компонентом психотехники педагога и педагогических способностей. Показано значение формирования воображения будущих учителей музыки.

Ключевые слова: воображение, психолого-педагогические исследования, будущие учителя музыки.

#### **Мельничук И.Н. Средства интерактивных технологий в традиционном обучении социальных работников в высшей школе**

В статье раскрыты методические средства интерактивных технологий, которые используются в традиционной лекционно-семинарской форме обучения социальных работников в высшей школе. Использование средств интерактивных технологий в подготовке специалистов в высшей школе отвечает таким принципам обновления образования, как инновационность вместе с традиционностью, личностно ориентированный подход к студенту, вариативность форм и методов обучения и т. п.

Ключевые слова: высшая школа, интерактивные технологии, социальный работник, традиционное обучение.

#### **Мелюхина Н.Е. Место и роль тьютора в системе дистанционного образования**

В статье показано место и роль тьютора в системе дистанционного образования. Доказано, что деятельность преподавателей в дистанционном обучении

значительно отличается от традиционного обучения. Во время сохранения главной функции преподавателя – управление процессами обучение, воспитание, развитие – он имеет значительно большую физическую и психологическую нагрузку, чем преподаватель в традиционной системе. Преподаватель дистанционного образования оказывается в определенном нормативно-правовом вакууме, поскольку не существует производственных норм его работы и оплаты работы, не определен статус.

Ключевые слова: преподаватель, дистанционное образование, традиционное обучение, тьютор.

#### **Милько Н.Е. Диалог в образовании в измерениях цивилизационного и культурологического подходов**

В статье освещено место и роль конструктивного диалога в измерениях цивилизационного и культурологического подходов. Доказано, что в современных образовательных стратегиях необходимо использовать диалогический потенциал обучения и воспитания для достижения не только эффективной межкультурной коммуникации, лучшего постижения действительности, углубления знаний и целостного отображения реальности мира, но и для полноценного развития личности, которая от природы способна вести аутентичный диалог с миром.

Ключевые слова: диалог конструктивный, диалог культур, диалог равноправный, коммуникация межкультурная, мультикультурализм, подход цивилизационный, стратегия образовательная.

#### **Миронова М.Ю. Последипломное образование будущих психологов как научно-педагогическая проблема**

В статье рассмотрены теоретико-методические основы последипломной профессиональной подготовки будущих психологов. Определено ее как важную научно-практическую проблему.

Ключевые слова: научно-педагогическая проблема, последипломное образование, психолог.

#### **Молчанюк О.В. Значение личностно ориентированной технологии обучения и воспитания в процессе подготовки будущих учителей начальной школы**

В статье обосновано значение личностно ориентированной технологии обучения и воспитания в процессе подготовки будущих учителей начальной школы. На основе анализа практической деятельности учителей начальной школы определены условия, необходимые для эффективного хода инновационного процесса.

Ключевые слова: инновационная деятельность, технология, личностно ориентированная технология, педагогический процесс, межличностные отношения.

#### **Моргун Ю.О. Актуальность экономического образования для школьной молодежи**

В статье раскрыта необходимость, а также основные цели и задача экономического образования школьников, его влияние на формирование экономического мышления у подрастающего поколения. Коротко рассмотрены основные взгляды на экономическое образование отечественных педагогов конца XIX–XX в.

Ключевые слова: экономическое образование, школьный курс экономики, цели экономического образования, задача экономического образования.

### **Морохов О.О. Информационная компетенция учителя: теоретический аспект**

В статье представлены теоретические сведения об информационной компетенции современного учителя общеобразовательного учебного заведения. Раскрыты составляющие такой компетенции. Обосновано важность ее формирования.

Ключевые слова: информационная компетенция, информатизация, информационно-коммуникационный ресурс.

### **Мосейко Ю.В. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров-металлургов средствами практико ориентированного обучения**

В статье описано методику формирования профессиональной компетентности будущих инженеров-металлургов средствами практико ориентированного обучения. Дидактическая игра может и должна включать в себя то новое и прогрессивное, что появляется в учебной работе и практике. Новые тактические приемы и операции апробируются в играх в разных вариантах и соединениях задолго до того, как станут применяться в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: инженер-металлург, практико ориентированное обучение, профессиональная компетентность.

### **Наумова И.И. Понятие профидентичность как составляющая становления будущего учителя в условиях модернизации высшей школы в Украине**

В статье раскрыто понятие “профидентичность”, его сущность. Освещено проблему профидентичности в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности. Эта проблема является одной из составляющих педагогики и педагогической психологии, общества в целом.

Ключевые слова: психология, профидентичность, общество, студенты.

### **Некрасова С.М. Антропологический подход к модернизации целеполагания в современном образовании**

В статье рассмотрено состояние исследования проблемы определения цели обучения и воспитания в украинском образовательном пространстве. Изложено понятие педагогического идеала, характерные приоритетные направления определения целей образования. Установлено тенденции развития целостной человеческой личности.

Ключевые слова: антропологический подход, задача, содержание образования, идеал, цель, образование, личность, целеполагание, ценность.

### **Немченко С.Г., Лебедь О.В. Рефлексивная культура как инварианта качественного проявления профессиональной культуры руководителя учебного заведения**

В статье рассматриваются проблемы рефлексивной культуры как инварианты качества проявления профессиональной культуры руководителей учебных заведений. Определяются структурно-функциональные показатели, критерии и условия становления такой культуры.

Ключевые слова: профессиональная культура, профессионализм, рефлексия, рефлексивная культура.

**Никулочкина О.В. Теоретико-методические аспекты подготовки детей к школе**

В статье представлен короткий обзор теоретических и методических аспектов феномена подготовки ребенка к школе. Показано, что в современной педагогике и психологии сосуществуют разнообразные (иногда диаметрально противоположные) взгляды на характер и критерии подготовки к школе детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: подготовка детей, современная педагогика, школа.

**Нужна Т.В. Межпредметные связи в преподавании химических дисциплин студентам университета по направлению подготовки “Пищевая технология и инженерия”**

В статье раскрыта сущность понятия “межпредметные связи”. Проанализированы типы, виды и функции межпредметных связей. Показано возможности использования межпредметных связей для химических дисциплин при подготовке специалистов по направлению “Пищевые технологии и инженерия”.

Ключевые слова: межпредметные связи, студенты, химические дисциплины.

**Олейник Н.Я. Готовность будущих учителей к воспитательной деятельности в детских учреждениях оздоровления и отдыха: реалии и перспективы**

В статье проанализировано компоненты, показатели и уровни готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности в условиях детских учреждений оздоровления и отдыха. Полученные результаты не отвечают современным требованиям и нуждаются в основательном усовершенствовании. Установлено, что условия оздоровительного лагеря создают уникальную атмосферу построения структур развития детского самоуправления, стимулирования социальной активности, использования опыта, знаний детей для дальнейшей образовательной, познавательной, экспериментальной деятельности.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, детское учреждение оздоровления и отдыха, будущий учитель.

**Олейникова К.И. Особенности подготовки учителей в учебных заведениях современного Китая**

В статье раскрыто содержание современного педагогического образования в Китае. Китайское педагогическое образование разделено на высшее, среднее и специальное педагогическое с целью подготовки учителей для начальной и средней школы. Представлена современную программу подготовки учителей, основные направления сотрудничества и перспективы китайского педагогического образования. Предложено меры по дальнейшему развитию и реформированию китайского педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое образование, подготовка учителей, учебные программы, содержание, базовое образование, высшее образование, педагогическое учреждение.

**Оловаренко Е.И. Повышение качества профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы на основе внедрения инновационных технологий обучения родному языку**

В статье презентовано опыт преподавания нового учебного курса “Технологии изучения области “Язык и литература”. Педагогические и методические

технологии обучения родному языку и литературе, которые рассматриваются в предложенном курсе, помогут сделать каждого студента – будущего учителя – непосредственным участником учебного процесса, который самостоятельно отыскивает пути и средства решения проблем, которые стоят перед современной начальной школой.

Ключевые слова: инновационные технологии, начальная школа, качество профессиональной подготовки.

#### **Орел-Халик Ю.В. Эстетический вкус как нравственно-эстетическая детерминанта профессиональной подготовки будущего правоохранителя**

В статье проанализировано понятие “эстетический вкус правоохранителя” как нравственно-эстетическую детерминанту профессиональной подготовки будущего правоохранителя. Важными составляющими формирования компетентности работника МВД Украины являются индивидуальная, творческая, социальная, рефлексивная, мотивационно-ценностная, эстетическая направленность. Индивидуализация этого процесса предполагает высокий уровень внутренней культуры личности, которая невозможна без развитой эстетичной культуры, комплексным выразителем особенностей которой является эстетический вкус.

Ключевые слова: эстетический вкус правоохранителя, компетентность, профессиональная подготовка.

#### **Осадченко И.И. Особенности дидактико-психологического взаимодействия в системе “преподаватель-студент” в контексте применения технологии ситуационного обучения**

В статье описаны особенности, определены признаки эффективности дидактико-психологического взаимодействия в системе “преподаватель-студент” в контексте применения технологии ситуационного обучения в подготовке будущих учителей.

Ключевые слова: наставительно-психологическое взаимодействие, дидактико-психологическое взаимодействие, технология ситуационного обучения.

#### **Островская Н.Д. Личностно ориентированный подход в подготовке будущих аграриев по гуманитарным дисциплинам**

В статье раскрыты возможности внедрения личностно ориентированного подхода в учебный процесс изучения гуманитарных дисциплин для будущих аграриев. Анализ проблемы внедрения личностно ориентированного подхода при изучении дисциплин гуманитарного цикла показал необходимость модернизации учебного процесса.

Ключевые слова: личностно ориентированный подход, учебный процесс.

#### **Отрошко Т.В. Информатическая компетентность как важная функция в деятельности учителя информатики**

В статье проанализирована профессиональная компетентность учителя информатики. Автор доказывает, что одной из основных составляющих профессиональной компетентности учителя информатики, важность которой обусловлена сегодня изменениями в образовании, вызванными развитием информационных технологий, является компетентность в сфере информационно-коммуникационных технологий, то есть информатическая компетентность.

Ключевые слова: информатическая компетентность, информационные технологии, информационно-технологическая среда.

**Павленко В.О. Характеристика предпосылок физического самовоспитания студентов высшего учебного заведения**

В статье представлено характеристику предпосылок физического самовоспитания студентов высшего учебного заведения.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, предпосылки физического самовоспитания, студенты.

**Павленко Л.В. Формирование экономических знаний и умений при преподавании высшей математики студентам вузов**

В статье раскрыты основы методики интенсификации обучения высшей математике студентов экономических специальностей высших учебных заведений путем систематического использования задач экономического содержания. Доказано, что надлежащая осведомленность студентов с возможностями использования математического аппарата в экономических задачах требует от преподавателей профилирующих предметов также широко использовать его в процессе их преподавания.

Ключевые слова: преподавание высшей математики, экономические знания и умения, интенсификация обучения.

**Папуча В.М. Эволюция определения феномена педагогического мастерства учителя физического воспитания**

В статье представлено экспликацию собственного определения педагогического мастерства учителя физического воспитания. Дефиниции педагогического мастерства отображают по меньшей мере три его аспекта: характеристику результатов педагогической деятельности; характеристику процесса педагогической деятельности, а также внутренние характеристики личности педагога, которые обеспечивают самоорганизацию его профессиональной деятельности. Под педагогическим мастерством учителя физического воспитания предложено понимать комплекс свойств личности, который обеспечивает самоорганизацию высокого уровня профессиональной деятельности на рефлексивной основе и делает возможным с минимальными усилиями, в кратчайшие сроки достигать запланированных результатов профессиональной деятельности.

Ключевые слова: учитель физического воспитания, педагогическое мастерство.

**Переплетчиков Д.О. Структурно-функциональный анализ готовности будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к организации деятельности ДЮСШ**

В статье на основе анализа классификатора профессий, а также факторного анализа результатов опроса руководителей ДЮСШ составлено структурно-функциональную модель готовности будущего специалиста по физической культуре и спорту к организации деятельности детско-юношеской спортивной школы.

Ключевые слова: готовность к организации ДЮСШ, структурно-функциональный анализ, специалист по физическому воспитанию.

**Пишун С.Г. Сущность категории досуг в теоретических исследованиях**

В статье изложено ряд концепций и теорий, в которых досуг рассматривается как инструмент социального и педагогическо-воспитательного процесса в становлении личности. Анализ разных взглядов отображает диалектику социального, культурного и образовательного пространства, а также синергетичный и личностный подходы в освоении современного досуга. В ходе интеграции досу-



га и его развития на базе поиска основ, подходов, направлений деятельности, функций, моделей, концепций, теорий происходит межотраслевая интеграция, которая важна для моделирования досуга в условиях социума.

Ключевые слова: досуг, педагогически-воспитательный процесс, становление личности.

#### **Пономарев В.А. Критерии сформированности профессионально-педагогической компетентности тренера по атлетической гимнастике**

В статье представлено экспликацию показателей профессионально-педагогической компетентности тренеров по атлетической гимнастике. Сформированность профессионально-педагогической компетентности тренеров по атлетической гимнастике может быть определена по таким критериям: ценностное отношение к потребителям услуг по атлетической гимнастике; личностная значимость профессиональной деятельности; психологическая готовность к реализации знаний, умений и навыков, которая составляет компетентность в профессиональной деятельности; знания по теории и практике атлетической гимнастики; объективно необходимые психологические и педагогические знания; умения профессионально-педагогического взаимодействия в разнообразных ситуациях; способность эмоционально-волевой регуляции профессионально обусловленных действий.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, тренер по атлетической гимнастике.

#### **Приходченко К.И., Охрименко В.В. Проблемное поле онтогенеза общения как социального явления в творческой просветительно-воспитательной среде**

В статье рассмотрено проблемное поле онтогенеза общения как социальное явление в творческой просветительно-воспитательной среде.

Ключевые слова: онтогенез, просветительно-воспитательная среда, проблемное поле.

#### **Сущенко А.В. Проблема организации гуманистически направленного педагогического процесса на уроках физической культуры**

В статье изложено некоторые эмпирические наблюдения за проблемой двух миров внутри педагогической составляющей физического воспитания – гуманного и авторитарного подходов. Определено приоритетной политикой современной школы гуманный педагогический процесс.

Ключевые слова: авторитарный подход, гуманный подход, педагогический процесс.

#### **Черепехина О.А. Методические основы преподавания дисциплины “Практикум по общей психологии” по КМС с целью формирования профессионализма будущих психологов**

В статье рассмотрены проблемы формирования профессионализма будущих психологов в условиях ВНЗ в процессе профессиональной подготовки в контексте Болонского процесса. Сделано акцент на создании специально построенной рефлексивной среды, в которой основной ценностью и результатом профессиональной подготовки является профессионализм будущего психолога. Обобщены методические данные относительно специфики преподавания дисциплины

“Практикум по общей психологии” при работе со студентами с целью формирования у них профессионализма.

Ключевые слова: профессионализм психолога, формирование профессионализма будущих психологов, методические основы, преподавание дисциплины.

### **Шпак И.А. Современные педагогические технологии**

В статье представлено обобщенные сведения о современных педагогических технологиях. Определено качество высшего профессионального образования. Рассмотрено основную терминологию.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, педагогическая технология.

## ANNOTATION

### **Azhippo O.Y. The system of individualized education of future teachers and some of the factors that influence the efficiency of its operation**

In the article the system of individualized education of students is examined. Factors which affect its functioning are determined. Specific principles that determine efficiency of functioning of the given system are brought.

Key words: system of individualized education, efficiency of functioning, specific principles, student.

### **Alexandrova O.F. Humanistic pedagogical value of future teachers as the basis of professional occupation**

The article describes the approaches to the definition of “humanistic educational values”. Their classification is offered, their place in the common system of values and the role in the personality formation of the future teacher are defined.

Key words: humanistic position, humanistic educational values, spiritual values, human values, teaching values, education values.

### **Amelina S.M. Formation of the speech component of the culture of professional communication in future agrarians**

The article discussed the formation of the speech component of the culture of professional communication among students of agricultural universities. Specially selected targets of business Ukrainian and Ukrainian for professional orientation have been applied to influence the development of communicative speech skills, it facilitated the mastery of linguistic etiquette, formed the adequacy and accuracy of expression, enrich vocabulary.

Key words: culture of professional communication, speech component, student.

### **Ashitok N.I. Educational potential of the world picture in the works of N. Gogol: the problem of art work interpreting**

In the article the problems of modern education in the global, state and national pedagogical context are examined; some problems of domestic and foreign pedagogy are analyzed. In particular, it is noted that the classical paradigm of education, which was based on translational communication, has exhausted its humanistic potential. The future of the educational process is a subject-subject communication paradigm.

Key words: educational potential, the picture of the world, the interpretation of the work, philosophy, education, human values.

### **Barlit O.O. Axiological basis of the formation of pupils value attitude to nature according to M. Groth’s educational thought**

In the article the axiological basis of the formation of pupils ethical attitudes to nature, developed by M. Groth – representative of the Ukrainian educational thought of the end of XIX – beginning of XX centuries – is revealed. Trends in the orientation of environmental education in the formation of certain substructures of environmental consciousness identified.

Key words: axiological basis, environmental education, ethical attitude to nature, schoolchildren.

### **Belostotskaya O.V. Control and analytical phase of the pedagogical experiment to implement educational potential of future teacher’s research**

In the article the results of control-analytical phase of the experiment on the implementation of educational potential of future teacher’s research are analyzed. Gener-

alized results of the experimental work showed the effectiveness of pedagogical conditions of realization of educational potential of the research work of the future teachers. Improving the system of formation of knowledge, skills and personal qualities is explained by the development of teacher's research direction and their inclusion in various forms of activities that contribute to the implementation of the educational opportunities of research.

Key words: educational potential, educational opportunities, teacher's research, pedagogical conditions.

#### **Boginskaya U.V. Support of students with disabilities at the institutions of higher education: types and directions**

In the article the concept of "support", the types of support of students with vital activity disabilities, directions and conditions for maintenance are discussed. It is shown that the "support" is used interchangeably with the term "support". In scientific studies these types of support: social, pedagogical, psychological, technical are often distinguished. The variety of support types determines the model of support for students with disabilities at the institutions of higher education in the Ukraine.

Key words: support, students with disabilities.

#### **Bocharova O.A. Torun gymnasium and academic lyceum: past and present**

The article describes the experiments in school education in Poland (1883–2009). The organization of the educational process at Torun school and academic lyceum under the University of Nicolaus Copernicus is reported.

Key words: academic lyceum, experiment, Torun gymnasium.

#### **Gnizdilova O.A. Features of the development of scientific schools at the pedagogical university**

In the article the systematized analysis of factors which influence on the process of origin, development, valuable functioning of scientific school **at the institutions of pedagogical higher education** is carried out. The special attention is paid to the exposure of functional possibilities of scientific school of pedagogical university.

Key words: scientific school, leader, research program, functions, research group, pedagogical cooperation.

#### **Gorbunova N.V. Linguistic, cultural and historical characteristics of multilanguage environment**

In the article the linguistic, cultural and historical characteristics of multilanguage environment are revealed. The facts point to the fact that today the Ukrainian people spontaneously consolidate and begin to realize themselves gradually as unit socio-cultural formation, ethnic differences between the major components of which are not fundamental and confrontational.

Key words: consolidation, multilanguage environment.

#### **Gregoraschuk U.V. The structure of secondary education and features of training in secondary schools of the USA**

Structure and characteristic features of secondary education in the United States of America from entering elementary school and concluding with the choice of higher educational establishment are examined in the article. Special attention is paid to differentiation in comprehensive schools of the United States of America.

Key words: academic courses (required subjects), differentiation of instruction, elective courses, academic curriculum, training profile.

**Denisenko Y.V. Formation of Geography as a subject of higher education (second half of the nineteenth – beginning of the twentieth centuries)**

The article analyzed the dynamics of the development of Geography as an academic subject in high school (second half of the nineteenth – beginning of the twentieth centuries). Geographic disciplines began to teach at the beginning and Geography as a science emerged in the second half of the nineteenth century. Ensuring of teaching geographical subjects depended on the pedagogical skills and competencies of teachers, preparation of other teaching material for geographical courses (J.F. Levakovsky, O.V. Gurov, A.M. Krasnov, O.S. Fedorovsky).

Key words: high school, geography, academic subject.

**Ivanchenko E.A. Experimental system of integrative training of future economists**

The article presents experimental system of integrative professional preparation of future economists, due to which teaching-educational environment, answering the purpose of the adopted system, was created in educational establishment.

Key words: system of integrative professional preparation of future economists, training, educational practice.

**Ivasishina S.V. Parental education and modern principles of family education in the USA**

The analysis of basic principles of modern family education is offered in the article. It is created on the base of the last researches from organization of parental education in the USA.

Key words: **parental** education in the USA, principles of family education, “education with love and logic”, positive “I am – conception” of the child, “family and teachers’ partnership”.

**Kalashnik M.P. Principles of musical thesaurus creation**

The methodological approach for creation of musical thesaurus-dictionary is revealed.

Key words: methodological approach, musical thesaurus-dictionary.

**Kalashnikova T.V. Game technologies at primary school**

The article is connecting with the problems which arise up during the selection of effective technologies of studies at primary school. Speech goes about the prospects of introduction of playing technologies in the educational process of primary school. A game and playing technology are analysed after their structural constituents. Different classifications of playing technologies are resulted.

Key words: game, technology, game technology.

**Kamozina N.V. Draft of school as a new approach to the management of the institution of state-public foundations in France**

The article analyzed the project form of organization as a social and pedagogical trends in the overall system of school management in France. The project takes into account the school social environment of students, teaching methods, available resources and best practices. It is approved by council, which consists of representatives of three parties: the elected representatives of local authorities and school administrators, teachers and technical staff, pupils and their parents. This council is one of the features of the organization of state and public administration in schools of France.

Key words: state-public foundation, educational institution, France.

### **Karichkovskaya S.P. Historical aspects of methods for studying foreign language**

The features of different teaching methods of the English language from the beginning of the method origin as a science are studied and analysed in the article. The theoretical sights at the educational material perception by students and its teaching are presented. The teaching method of the English language of Uman state agrarian university is considered.

Key words: foreign language, teaching methodology.

### **Katkova T.I. Person self-education in the context of the concept of continuous education**

In the article self-education is examined as an integral component of preparing future professionals for their professional activity in the context of the concept of continuous education. The main scientists' approaches to the interpretation the notion of "self-education" are analyzed. The problem of self-education and its features for different age groups in the context of continuous education are considered, phases and steps of self-education activities are recovered and grounded.

Key words: continuous education, personality, self-education.

### **Katrich N.V. Requirements as a creative personality of the teacher at high school**

The article makes an attempt to systematize scientific views during the learning of personality's creative characteristics and teacher of high school too. The author defines a range of problems during determining distinguishing streaks of creative person and presents the own system of creative characteristics (initial (basic) and secondary one).

Key words: creative personality, creative quality, quality of creative teacher of high school.

### **Kirichenko I.P. Socio-pedagogical competence of a specialist of law enforcement**

The article highlights the problems and the need for a socio-pedagogical competence in the training of internal affairs bodies. Formulation of professional competence of law enforcement agencies in the socio-pedagogical aspect is accurated. The concept of "socio-pedagogical competence of a specialist law enforcement agencies" is substantiated.

Key words: socio-pedagogical competence, law enforcement, training.

### **Klopov R.V. The systems approach as the methodology of the research training of future specialists of physical education and sport**

In the article the systemic approach as a research methodology training of future specialists of physical education is revealed. It is proved that the training of future specialists of physical education and sport can be considered from the standpoint of cybernetic method for the analysis of educational systems.

Key words: systemic approach, training, specialist in physical education.

### **Klopota O.A. Features of the social integration of persons with visual impairments in different historical circumstances**

The article presents a retrospective analysis of the prerequisites for social integration of persons with visual impairments. The process of integration into the society of persons with visual impairments in different historical conditions has certain features,

however, there have always been those who, despite the objective and subjective obstacles, are very successful, taking a worthy place in the world, own example showed erroneous stereotypes representations about the limited human resources in conditions of physical disabilities.

Key words: historical circumstances, person with visual impairments, social integration.

#### **Kovalevskaya N.V. Activity of home educator in the conditions of family**

In the article family as environment of professional activity of home educator is characterized. The article contains the author's ideas about the short description of the stages of adjusting of cooperation of home teacher with family members.

Key words: professional competence, home teacher, activity in the conditions of family, stages of cooperation.

#### **Kovalenko G.S. Motivational and value orientation of the future teachers to self-development as the basis of acmeology position**

The motivation-valuable aspect of the formation of acmeological position of the future teacher is shown. The performed inquiry gave the opportunity to find the valuable orientations of the students and their tendency to the development of their inner "I" in the teacher profession.

Key words: acmeological approach, motives, values, the position of the future teacher, future teachers.

#### **Kovalenko O.A. Determinants of intellectual gifts of children and young students**

The article analyzes the views of domestic and foreign scholars on the role of biological and social factors in the development of intellectual abilities of the child. The connection with some talent psychophysical features of the child is described. Expediency of twin research as one of the main lines of research on the influence of heredity and environment on the development of gifted children is grounded.

Key words: determinants of development, intellectual gifts, youth.

#### **Komissarenko E.V. Test in the form of logic circuits as a form of control of students' knowledge in the process of learning higher mathematics**

In the article the methods of control of educational achievements of students in the process of studying higher mathematics are considered. The pedagogical test based on logical chains is offered as the more effective form of control of the level of knowledge of higher mathematics.

Key words: forms of control, pedagogical test, logical chains.

#### **Kononets N.V. Scientific rationale for the principle of hypertext for creation an electronic textbook for the individualization of teaching students**

The article describes the tools and teaching techniques that are used in electronic textbooks, developed by the author, for the implementation of the principle of hypertext and the achievement of teaching goals of individualization of teaching students agricultural colleges.

Key words: principle of hypertext, electronic textbook, individualization of learning.

### **Kopanitsya K.V. Classification of didactic situations**

The article deals with the structurally functional and dynamical approaches to the essence of didactical situations. The actual problem of didactical situations classification in accordance to the stages of acquiring knowledge is grounded. Some peculiarities of each didactical situation are considered.

Key words: pedagogical process, pedagogical activity, learning situation, didactical situation, acquiring knowledge.

### **Korol L.L. Educational sightseeing in a foreign language in groups of unphilology faculties at the university: the theoretical and methodological aspects**

In the article covered the theoretical and methodological aspects of educational sightseeing in the formation of foreign language communicative competence of students unphilology specialties. The potential for the preparation and training of sightseeing in the organization of independent work of students in a foreign language is defined.

Key words: foreign language communicative competence, educational sightseeing, unphilology faculty, students' independent work.

### **Krasko E.S. Researching the problems of national minorities in the process of university study**

In the article problems of national minorities are analyzed. A problem of national minorities in our country is revealed, theoretic and methodological approaches to analyze a situation in a modern society are considered.

Key words: national minorities, society, studying.

### **Krul G.L. Background and creation of the first educational institutions of the Romanovs in the Crimea**

In the article the prerequisites for development of charitable and educational activities of the Romanov family in the Crimea in the second half of the nineteenth – the beginning of the twentieth centuries, creation of the first educational institutions are revealed. It is shown that the charitable and educational activities of the Romanov family was a complex of measures aimed at expanding the network of educational institutions of various kinds and strengthening their educational and methodical bases; material support to medical institutions, social institutions, cultural centers, libraries, assist in the eradication of illiteracy, provision of support for pupils, students and teachers through the establishment of scholarships, providing material and financial assistance.

Key words: charitable and educational activities, educational institution, the family of the Romanovs.

### **Kuznetsova O.Y. The implementation of language education in the Ukraine and the UK**

On the basis of comparative analysis the article deals with the tendencies in language education realization in the Ukraine and the UK. The common problems in foreign language teaching realization are specified. The positive aspects in foreign language teaching realization in the Ukraine are characterized.

Key words: language education, foreign language teaching, educational institutions, the Ukraine, the UK.



**Levchenko Y.E. Pedagogical and professional orientation of the personality of the future teacher as an important factor in performance of his occupation**

Nowadays the basic criterion of the graduate's appraisal of the pedagogical university is the knowledge principally while the definite factor of the successfulness of his professional activity is the professional and pedagogical trend of the personality, spiritual wealth, moral and aesthetic face, individual future teacher's style.

Key words: personality, professional activity, professional and pedagogical trend, motives, orientation, individual style.

**Leonenko N.A. Psychological and pedagogical foundations of application of self-certification of students' educational achievements**

In the article the basic psychological and pedagogical foundations of self-certification for successful comprehensive child development and learning opportunities throughout life is analyzed. It is proved that self-certification is a path that can not be neglected for a correct and accurate assessment of educational achievements of pupils. Each teacher can gently use psychological and pedagogical foundations for self-certification.

Key words: comprehensive development, psychological and pedagogical principles, self-certification, success.

**Lizvinsky V.L. Teaching framework for selecting and structuring of learning material for undergraduate textbook on pedagogy**

In the article the foundation for further research into the problems of selection and structuring of teaching material not only for undergraduate textbook on pedagogy, but for other humanities disciplines is laid. It is proved that the selection and structuring of teaching material should be implemented on a broad scientific basis, take into account the principles of didactics, specific academic subject, the dominant component, etc.

Key words: university textbook, educational foundations, teaching material.

**Liskovatskaya H.M. Elements of comparative analysis in "Pedology" by S.A. Ananin**

In the article the occurrence history pedology as sciences is considered, activity of members of the pedologic seminar is studied at Kiev INO, in particular S.A. Ananin who in the rather-comparative plan investigated a science condition about the child in the United States of America, England, Germany, Belgium, France, and also has stated the opinions at the maintenance and the task of the pedology.

Key words: Kiev Institute of National Education, pedology, comparison, confrontation, S.A. Ananin.

**Lopotko O.A. Criteria for evaluating of the training of teachers to the organization of independent work of students in the system of methodical work of BIS Ministry of Internal Affairs of the Ukraine**

In the article the criteria for teacher training high schools of the Interior Ministry to the organization of independent work of students in the system of methodical work are revealed. Changes in the training of teachers on three criteria: ownership of knowledge regarding the basic principles of organization of independent work of students, skills and habits of a better selection of species, forms and methods of organizing independent work of students, the nature of interaction of teacher and students are traced.

Key words: criteria for evaluation, methodical work, individual work.

**Lukyanov Y.S. The essence and structure of the readiness of the future teacher-engineer for using technologies of health keeping**

In the article the nature and structure of the readiness of the teacher-engineer for using technologies of health keeping are revealed. The main components of the readiness of the future teacher-engineer for using technologies of health keeping in professional activities are: personality-motivational, or psychological, cognitive, or scientific and theoretical, procedural, or practical.

Key words: teacher-engineer, technologies of health keeping.

**Mazin V.M. Features of “human self-actualization” by A. Maslow as indicators of formation of the culture of teachers’ professional self-actualization**

The article shows that signs of “human self-actualization” by A. Maslow inherent to the teachers, who managed to realize their full professional potential and which can be regarded as indicators of the availability of a culture of professional self-realization by ordinary teachers. Diagnosis of culture of professional self-educators can use techniques based on a A. Maslow explication of the characteristics of “human self-actualization”.

Key words: culture of professional self-realization, self-actualizing people, professional capacity.

**Mazurik O.O., Fukleva G.O. Dialogue as a way of interaction in pedagogy of primary education**

In the article the changing perception of the phenomenon of childhood in history and analyze the views of modern science in this process are traced. Only in the early twentieth century prerequisites personal approach to the child were appeared. Teachers, parents should not force and make advances to the students of primary school age to the interaction. Since the dialogue as an understanding of another becomes a way of life of mankind, it should be considered a natural form of interaction with the child who began training.

Key words: childhood, dialogue, personal approach, primary education.

**Mamaeva O.A. Features of the formation of the cognitive activity of the future teachers**

The article highlighted on the basis of analysis of research essence of the concept of cognitive activity of future teachers, especially its formation. An important condition for the effectiveness of social activities to form a cognitive activity is enriching the content of social activity and improvement of various forms of self-government. In organizing the activities of students effective pedagogical tools to maximize personal development must be used.

Key words: social activity, cognitive activity, personality development, formation.

**Marikivskaya G.A. Learning to speak before the audience at future managers in the classroom in the Ukrainian language in the higher educational establishment of economic**

In the article the possibility and need for an ability to speak to the audience at future managers in the classroom in the Ukrainian language are discussed. It is shown that one of the lessons of Ukrainian language have the ability to generate future managers skills to speak before an audience.

Key words: students’ ability to speak, future managers, higher education and economic institution.

**Markova N.O. Application of elements of information technology in the study of mathematical sciences**

In the article the features of the methodology of applying the elements of information technology in the process of learning the theory of probability and mathematical statistics in high school are analyzed. Educational research shows that the introduction of elements of information technology in the educational process and management of their association with traditional teaching methods offers significant educational benefits.

Key words: high school, information technology, training of probability theory and mathematical statistics.

**Martinets L.A. Improving pedagogical culture of the parents as the basis for the formation of person student business competitive**

In the article the importance of improving teacher education and culture of parents in the upbringing of the youth of today, the preparation of future competitive specialist in the labor market are revealed. The formation of the individual living space, forming a business student's creative personality, his preparation for the project activity determine not only to encourage senior high school student activities and orientation, but also interest of educators and parents in the study of child development and disclosure of his best personal, creative and professional qualities and properties.

Key words: parents, competitive personality, teacher culture, student.

**Marchuk I.P. Formation and development of professional training of future sociologists: historical aspect**

In the article by domestic and foreign experience of training of future sociologists is analyzed and systematized.

Key words: training, sociologist.

**Matveeva O.O. Formation of the creative imagination of the future teachers of music as a psychological and pedagogical problem**

The article deals with pedagogical and psychological researches devoted to imagination. The article stresses that imagination makes a component of pedagogical proficiency structure and is an important element of teacher's psychotechnique and his pedagogical aptitudes. The importance of imagination development in prospective teachers of music has been proved.

Key words: imagination, psychological and pedagogical research, future music teachers.

**Melnychuk I.M. Means of interactive technologies in the traditional training of social workers in higher education**

In the article the tools for interactive technologies that are used in traditional lectures and seminars form of training of social workers in higher education are revealed. Use of interactive technologies on training in high school meets those principles upgrade education as degree of innovation along with the traditional, personality-oriented approach to student variation in the forms and methods of training etc.

Key words: high school, interactive technology, social worker, traditional training.

**Melyuhina N.E. Place and role of tutor in the system of distance education**

The article shows the place and role of the tutor in distance education system. It is proved that the work of teachers in distance education differs from traditional educa-

tion. While maintaining the main functions of teaching – learning management, education, development – it has a much greater physical and psychological load than a teacher in the traditional system. Teacher of distance education is in a legal vacuum, since there are no labor standards and payment for his work, his status is not defined.

Key words: teacher, distance education, traditional education, tutor.

#### **Milko N.E. Dialogue in education in the measurements of civilizational and cultural approaches**

In the article the place and role of constructive dialogue in education in the dimensions of civilized and culturological approaches are considered. The author proves that in the modern educational strategies it is necessary to use educational dialogical potential not only for getting effective intercultural communication, better realization of reality, deepening of knowledge and entire reflection of the world, but also for full-fledged development of personality able to carry out authentic dialogue with the world.

Key words: civilizational approach, constructive dialogue, dialogue of cultures, equal in rights dialogue, intercultural communication, multiculturalism, educational strategy.

#### **Mironova M.Y. Postgraduate education of future psychologists as scientific and pedagogical problem**

The article describes the theoretical and methodological bases of post-graduate training of future psychologists. It is defined as an important scientific and practical problem.

Key words: scientific and pedagogical problem, postgraduate education, psychologist.

#### **Molchanyuk O.V. The value of personal technology-oriented training and education in the preparation of future elementary school teachers**

In the article justified the importance of personal technology-oriented training and education in the preparation of future elementary school teachers. Based on the analysis of practice of primary school teachers determined the conditions necessary for effective progress in the innovation process.

Key words: innovation, technology, personality-oriented technology, pedagogical process, interpersonal relationships.

#### **Morgun J.O. Relevance of economic education for school youth**

Main aims and tasks of economic education of schoolchildren and its influence on the formation of economic way of thinking among the rising generation are disclosed in the article. Present article briefly looks through the main views on economic education of native teachers at the end of XIX–XX centuries and defines the actuality of the topic of the research.

Key words: economic education, the school rate of the economy, the goal of economic education, the problem of economic education.

#### **Morokhov O.O. Information competence teacher: the theoretical aspect**

The article presents theoretical information about the information competence of the modern teachers of secondary school. Components of such jurisdiction are grounded. The importance of its formation is substantiated.

Key words: information competence, informatization, information and communication resources.

**Moseyko U.V. The formation of professional competence of future engineers-metallurgists by the means of practical-oriented training**

The article describes the method of formation of professional competence of future engineers-metallurgists by the means of practical-oriented training. Didactic game can and should include something new and progressive that appears in academic work and practice. New tactics and operations have been tried in games in various forms and compounds, long before they will be applied in professional activities.

Key words: engineer-metallurgist, practice-oriented teaching, professional competence.

**Naumova I.I. Concept of professional identity as a component of the formation of future teachers in the modernization of higher education in the Ukraine**

In the article concept of professional identity, its essence are revealed. The problems of preparation of students to labor activity are lighted. This problem is one of substantial problems of labor, age and pedagogical psychology and pedagogy and all society.

Key words: psychology, professional identity, society, students.

**Nekrasova S.M. Anthropological approach to the modernization of goal-setting in modern education**

In the article the condition of research of a problem concerning definition of the purpose of training and education in the Ukrainian educational space is revealed. The concept of a pedagogical ideal, characteristic priority directions of definition of the purposes of education are outlined, tendencies of development of the complete human person are established.

Key words: anthropological approach, problem, education maintenance, ideal, purpose, education, targeting, person, value.

**Nemchenko S.G. Lebed O.V. Reflective culture as an invariant of professional culture of leader of establishment of education**

In the article problems of reflective culture are examined as an invariant of professional culture of leader of establishment of education, indexes are determined, criteria and terms of becoming of such culture.

Key words: professional culture, professionalism, reflection, reflective culture.

**Nikulochkina O.V. Theoretical and methodological aspects of preparing children for school**

The article presents a brief overview of theoretical and methodological aspects of the phenomenon to prepare the child for school. It is shown that in modern pedagogy and psychology different (sometimes diametrically opposed) views on the nature and criteria for the school children of senior preschool age coexist.

Key words: children' training, modern pedagogy, school.

**Nuzhnaja T.V. Interdisciplinary communication in the teaching of university students of chemical disciplines towards the direction of Food Technology and Engineering**

The article reveal the essence of the concept of interdisciplinary communication. The types, kinds and functions of inter-subject relations are analyzed. The possibility of using inter-subject relationship for the chemical sciences in the preparation of specialists for Food Technology and Engineering is shown.

Key words: interdisciplinary communication, students, chemical disciplines.

**Oleinik N.Y. The readiness of future teachers to the educational activities in child welfare institutions of rehabilitation and recreation: realities and prospects**

In the article the components, indicators and levels of preparedness for future teachers to the educational activities in a child care recovery and rest are analyzed. These results do not meet modern requirements and in need of thorough improvement. It is established that a health camp to create a unique atmosphere of building structures to develop child self-promoting social activity, experience, knowledge of children for future educational, cognitive, experimental activities.

Key words: educational activities, child care recovery and rest, future teacher.

**Oleinikova K.I. Peculiarities of training of teachers in educational institutions of modern China**

The article opens the content of modern teacher training education in China. There is a division of Chinese teacher training education on higher, secondary and special pedagogical education in present article aimed to prepare teachers for primary and secondary schools. Author presents modern programs for teacher training, basic directions of co-operation and perspectives of Chinese teacher training education. Therefore the measures for further development and reform of Chinese teacher training education are being suggested in the article.

Key words: teacher training education, teacher training, educational programs, content, basic education, higher education, teacher training institution.

**Olovarenko O.I. Improving the quality of training of future primary school teachers through the introduction of innovative technologies mother tongue education**

The article presents the experience of teaching a new course “Technologies of the study of Language and Literature”. Teaching and teaching technology education in the mother tongue and literature, which are discussed in the proposed course, will make each student – future teachers – a direct participant in the learning process, which itself looks for ways and means to address the problems facing the modern elementary school.

Key words: innovative technology, primary school, quality of training.

**Orel-Khalik U.V. Aesthetic taste as a moral and aesthetic determinant of training future law enforcers**

In the article the concept of “aesthetic taste of law enforcement bodies” as a determinant of moral and ethical training of future law enforcers is analyzed. Important components of building a competent worker MIA of the Ukraine are individual, creative, social, reflective, motivational and value, aesthetic orientations. Personalization of this process requires a high level of internal culture of personality, which is impossible without a developed aesthetic culture, the complex features of which is the expression of aesthetic taste.

Key words: aesthetic taste, law enforcers, competence, training.

**Osadchenko I.I. Features of didactic and psychological interaction in the “teacher – student” system in the context of the application of technology situational learning**

In the article peculiarities, feature of effectiveness of the didactic-psychology interaction system “teacher–student” in the context of the application of technology situational learning in the training of future teachers are described.

Key words: studies-psychology interaction; didactic-psychology interaction; technology case-study.

**Ostrovskaya N.D. Personally oriented approach in the training of future farmers of humanities**

In the article the possibility of introducing personally oriented approach in teaching the process of learning the humanities for future farmers is revealed. Analysis of problems of implementation of personally oriented approach in the study subjects humanitarian cycle showed the need to modernize the educational process.

Key words: personally oriented approach, studying.

**Otroshko T.V. Informatical competence as an important function of the teacher of Informatics**

The article analyzed the professional competence of teachers of informatics. The author argues that a key component of professional competence of teachers of Informatics, whose importance is now due to changes in education caused by the development of information technology is competence in the field of information and communication technologies, ie, of computer competence.

Key words: informatics expertise, information technology, information technology environment.

**Pavlenko V.O. Characteristics of the physical prerequisites of self-education students in higher education**

In the article the physical description of the prerequisites of self-education students in higher education is presented.

Key words: higher education institution, conditions of physical self-education, students.

**Pavlenko L.V. The formation of economic knowledge and skills in the teaching of higher mathematics to students of universities**

In the article the basis of the intensification of training techniques advanced mathematics students of economic specialties of higher educational institutions by the systematic use of challenges of economic content is revealed. It is proved that proper awareness of students with the possibilities of using mathematical tools to economic problems requires teachers profiling objects is also widely use it in their teaching.

Key words: teaching of higher mathematics, economic knowledge and skills, the intensification of training.

**Papucha V.M. Evolution of the definition of the phenomenon of pedagogical skills of teachers of physical education**

The article presents explication of its own definition of pedagogical skills teachers of physical education. Definitions of pedagogical skills represent at least three of its aspects: the characterization of the results of educational activities; characterization of the process of pedagogical activity, as well as the internal characteristics of individual teachers that provide self-organization of their career. Under the pedagogical skills of teachers of physical education is offered to understand the complex of personality characteristics, self-organization which provides a high level of professional activity on the basis of reflective and makes it possible with minimal effort, as soon as possible to achieve the planned results of professional activity.

Key words: physical education teacher, pedagogical skills.

**Perepletchikov D.O. Structural and functional analysis of the readiness of future specialists in physical education and sport to the organization of Youth Academy**

The article is based on the analysis of professions, as well as the factor analysis results of the survey leaders coach composed of structural and functional model of preparedness of the future specialist in physical culture and sport to the organization of junior sports school.

Key words: commitment to the organization of Youth Academy, structural-functional analysis, specialist in physical education.

**Pishun S.G. The essence of the category of leisure in theoretical studies**

The article outlines a number of concepts and theories, in which leisure is shown as an instrument of social and pedagogical-educational process in the formation of personality. Analysis of the different views shows the dialectics of social, cultural and educational space, as well as the synergies and personal approach in the development of modern leisure. During the integration of leisure and development of search-based frameworks, approaches, activities, functions, models, concepts, theories are inter-sectoral integration, which is important for modeling of leisure in society.

Key words: leisure, pedagogically and educational process, the formation of personality.

**Ponomarev V.O. The criteria of formation of professional and pedagogical competence of coaches in athletic gymnastics**

The article presented explication indicators vocational teacher competency in athletic coaches gymnastics. Of formation of professional and pedagogical competence of coaches in athletic gymnastics can be determined by such criteria: value to consumers of services for athletic gymnastics, personal importance of professional activity, psychological readiness to implement the knowledge and skills, which is competence in the profession, knowledge of the theory and the practice of athletic gymnastics; objectively necessary psychological and pedagogical knowledge, skills and vocational teacher interaction in a variety of situations, the ability of the emotional-regulation due to professional activities.

Key words: vocational and pedagogical competence, athletic trainer at the gym.

**Prihodchenko K.I., Okhrimenko V.V. Problem field ontogeny of communication as a social phenomenon in a creative educational environment**

In the article the problem field ontogeny of communication as a social phenomenon in a creative educational environment is discussed.

Key words: ontogeny, awareness-raising environment, problem field.

**Sushchenko A.V. The problem of organization of humanistic orientation of the pedagogical process in physical education lessons**

The article presents some empirical evidence for the problem of two worlds within the educational component of physical education – a humanitarian and authoritarian attitudes. It is identified priority schools humane policy of modern pedagogical process.

Key words: authoritarian approach, humane approach, pedagogical process.



**Cherepehina O.A. Methodical principles of teaching the subject Workshop on the General Psychology of MMR to the formation of future professional psychologists**

In the article problems of formation of future professional psychologists in high schools in the process of training in the context of the Bologna process are revealed. Emphasis on the creation of a specially constructed reflective environment in which the core values and the result of training is the future of professional psychologist. The article summarizes data on the specific methodology of teaching the subject “Workshop on the general psychology” when working with students to form their professionalism.

Key words: professional psychologist, formation of future professional psychologists, methodological foundations, teaching discipline.

**Shpak I.O. Modern educational technology**

The article summarized information about modern teaching technologies. The quality of higher vocational education is determined. The basic terminology is revealed.

Key words: higher vocational education, educational technology.

Наукове видання

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

ВИПУСК № 4 (57)

Виходить 4 рази на рік

Редактор А.О. Бессараб  
Технічні редактори Т.В. Безденежна, О.О. Івченко

Підписано до друку 25.12.2009.  
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.  
Умовн.-друк. арк. 29,30. Обл.-вид. арк. 37,82. Тираж 500 пр. Зам. № 38-09ж.

---

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