

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 5 (58)

ЗАПОРІЖЖЯ
2009

УДК 371.026.9
ББК 88.84.845я43
П86

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

П86 ***Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*** : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2009. – Вип. 5 (58). – 564 с.

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

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

Головний редактор:

доктор педагогічних наук, професор Сущенко Т.І.

Члени редакційної колегії:

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

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

© Класичний приватний університет, 2009
© Колектив авторів, 2009

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>Амеліна С.М.</i> ВИТОКИ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ФІЛОСОФСЬКІЙ СПАДЩИНІ	10
<i>Бочарова О.А.</i> РИСИ ХАРАКТЕРУ ОБДАРОВАНОВОГО УЧНЯ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ	14
<i>Головачук Н.І.</i> РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВНЗ	22
<i>Гончар О.В.</i> ПРОБЛЕМА ПЕРІОДИЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ІДЕЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УКРАЇНСЬКІЙ СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ	26
<i>Горшкова О.Г.</i> ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ДИТИНИ В ПОЗАШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	37
<i>Грабовська М.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ НАЛАГОДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ДИСФУНКЦІЙНІЙ СІМ'І.....	40
<i>Єрмак Л.С.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ НАВИЧОК ПЛАНУВАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ	44
<i>Кононець Н.В.</i> ПРИНЦИП МУЛЬТИМЕДІЙНОСТІ ПРИ СТВОРЕННІ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА ЯК ЗАСОБУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ	49
<i>Катрич Н.В.</i> СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ФУНКЦІЙ ТА ВИДІВ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	56
<i>Клопота О.А.</i> АНАЛІЗ ПУБЛІКАЦІЙ ОБЛАСНИХ ЗМІ З ПРОБЛЕМ ЛЮДЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я	62
<i>Кучеренко Н.В.</i> ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.....	67
<i>Мосейко Ю.В.</i> МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕТАЛУРГІВ	75
<i>Олексюк Н.С.</i> ОСНОВНІ КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ІЗ СІМ'ЯМИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ	80
<i>Папуча В.М.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯК НАУКОВА КАТЕГОРІЯ.....	85
<i>Переворська О.І., Золотаревська В.О.</i> ЩОДО ПРОБЛЕМИ ДІАЛОГІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ	90
<i>Перепельотчиков Д.О.</i> ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЮСШ НА ЕТАПІ БАЗОВОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ	94

<i>Пермінова А.В.</i> “ЗАГАЛЬНІ” Й “ОКРЕМІ” МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ	99
<i>Пивовар Ю.О.</i> СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ Й КУЛЬТУРНІ ЗРУШЕННЯ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ ФРН У ПЕРІОД З 60-Х РР. ДО ОБ’ЄДНАННЯ СУЧАСНОЇ НІМЕЧЧИНИ	102
<i>Писаренко О.М.</i> ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	105
<i>Пічкур М.О.</i> МЕТОД “ПОРТФОЛІО” ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ДИЗАЙНЕРА.....	109
<i>Пішун С.Г.</i> КУЛЬТУРА ДОЗВІЛЛЯ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ВІЛЬНОГО ЧАСУ.....	115
<i>Плахтієнко Т.Ю.</i> ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАРУБІЖНІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ	120
<i>Підбуцька Н.В.</i> ЕВОЛЮЦІЯ ФЕНОМЕНУ “КОНФЛІКТ” У ЗАРУБІЖНІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	123
<i>Полубоярина І.І.</i> ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ МУЗИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ	127
<i>Понікаровська С.В.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНОМУ ВНЗ.....	133
<i>Пономарьов В.О.</i> ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТРЕНЕРА З АТЛЕТИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ	137
<i>Пономарьова О.І.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	142
<i>Пономарьова Г.Ф.</i> АНАЛІЗ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ.....	147
<i>Прикотенко Т.А.</i> ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С.І. МИРОПОЛЬСЬКОГО.....	153
<i>Приходченко К.І., Охріменко В.В.</i> ПОНЯТТЯ “ІНТЕЛЕКТ” ЯК КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ РЕГУЛЯЦІЇ ТВОРЧОГО ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	157
<i>Приходченко О.В.</i> ВИКОРИСТАННЯ ЛІКАРЕМ МОЖЛИВОСТЕЙ КОНТАКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ПЕДАГОГАМИ ДЛЯ РОЗШИРЕННЯ ЗНАНЬ З ПРОБЛЕМИ ОХОРОНИ МАТЕРИНСТВА Й ДИТИНСТВА	161
<i>Птахіна О.М.</i> СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФЕНОМЕНУ “ВЗАЄМОДІЯ”.....	168
<i>Ремізанцева К.О.</i> ГЕНДЕРНІ ЗМІНИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ США (КІНЕЦЬ ХVІІІ – ПЕРША ПОЛОВИНА ХІХ СТ.)	175
<i>Романишина О.Я.</i> ДЕЯКІ ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЛЮДСТВА ...	179
<i>Романишин Ю.Л.</i> ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКУМЕНТОЗНАВЦІВ-МЕНЕДЖЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ	183

<i>Руденко Н.В.</i> ВПРОВАДЖЕННЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	191
<i>Русанов Г.</i> УДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ПТУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	196
<i>Рябова О.Б.</i> СУТНІСТЬ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ КАТЕГОРІЇ	201
<i>Савіщенко В.М.</i> ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ПРАВОВОГО НІГІЛІЗМУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	205
<i>Савчук Л.О.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	210
<i>Саєнко Н.В.</i> КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	214
<i>Самойленко Н.Ю.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	218
<i>Саржевський С.Н., Саржевська Л.Е.</i> АСПЕКТИ ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТА МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	225
<i>Сватьєв А.В.</i> ЗАГАЛЬНООСВІТЯНСЬКИЙ КОНТЕКСТ СКЛАДОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	229
<i>Свиридова Г.Г.</i> МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНІ ПОГЛЯДИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО	234
<i>Северина Н.Ю.</i> АНАЛІЗ ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ПРИ ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	239
<i>Семенець Н.В., Семенець М.І.</i> ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	243
<i>Семченко Т.В.</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ В ІЗРАЇЛІ.....	250
<i>Сергієнко Н.С.</i> ОСОБЛИВОСТІ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	254
<i>Сєдашева С.Л.</i> СУТНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	259
<i>Сивохоп Е.М.</i> КРИТЕРІЇ, КРИТЕРІАЛЬНІ ПОКАЗНИКИ Й РІВНІ РОЗВИТКУ КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ ДО САМОПІЗНАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	263
<i>Синявська А.М.</i> РЕАЛЬНІ ШКОЛИ ХІХ СТ. І ЇХ РОЛЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТОРГОВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ	268
<i>Сінопальнікова Н.М.</i> ІНТЕГРАЦІЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	275
<i>Скірко Р.Л.</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З ГРОМАДСЬКИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ В ПОЗААУДИТОРНІЙ РОБОТІ ВНЗ.....	279

<i>Склярова І.О.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУВАННЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ	284
<i>Снігурова І.І.</i> ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТКУ МОВЛЕННСВОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНОГО ПРОФІЛЮ	288
<i>Снісар О.А.</i> УПРОВАДЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ	292
<i>Собченко Т.М.</i> ЗМІСТ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ	300
<i>Соколова Н.О.</i> НОВІ ПІДХОДИ ДО СТРУКТУРИ УРОКУ В 60-ТІ РР. ХХ СТ.	304
<i>Соловійова Ю.О.</i> НАРОДНІ РЕМЕСЛА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧОГО САДКА	309
<i>Старкова Н.О.</i> РОЗВИТОК У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ ЗДІБНОСТЕЙ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ТЕКСТОМ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ.....	313
<i>Стрельцова Н.Ю.</i> УМОВИ СТВОРЕННЯ Й ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ОРГАНІЧНОЇ ХІМІЇ СТУДЕНТАМИ ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ	318
<i>Стукало О.А.</i> КОМУНІКАТИВНІ ЯКОСТІ ВИКЛАДАЧА ЯК ФАКТОР УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ	324
<i>Сумкіна Т.О.</i> АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ.....	328
<i>Сушенцева Л.Л.</i> СТВОРЕННЯ МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ НА ЗАСАДАХ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ УЧНІВ ПТУ	334
<i>Сущенко А.В.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПЕРЕДУМОВИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ В УМОВАХ ПОЛІЕТНІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА	340
<i>Сущенко Л.О.</i> ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКТОРІВ НА СТИМУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГА	345
<i>Таскіна Н.</i> ПРОБЛЕМА СЕРЕДОВИЩА В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Л.С. ВИГОТСЬКОГО ТА Л.П. БУЄВОЇ.....	353
<i>Тихоміров С.В.</i> ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ (ТЕОРЕТИКО-СОЦІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)	355
<i>Ткалич К.І.</i> ПРОВІДНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	360
<i>Ткаченко Л.П.</i> РИТОРИКА ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	363
<i>Топчій Г.С.</i> СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	370

<i>Требіна Т.Ф.</i> НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ІНЖЕНЕРІВ	374
<i>Федоренко О.І.</i> МЕТОДИ Й ФОРМИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ З ПІДЛІТКАМИ	380
<i>Фісун О.В.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ФАСИЛІТАЦІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	385
<i>Фокиєк А.В.</i> СИСТЕМНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ ОСВІТОЮ ЯК ПРЕДМЕТ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ХХ СТ.	391
<i>Фоміних Н.Ю.</i> СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ” ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ НА СУЧАСОМУ ЕТАПІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	396
<i>Фунтікова О.О.</i> ОБ’ЄКТ ФОРМУЄ СУБ’ЄКТ: ТЕОРЕТИЧНА МОЖЛИВІСТЬ ЗАСВОЄННЯ ДОШКІЛЬНИКАМИ ПОНЯТЬ ПРО НАВКОЛИШНІЙ СВІТ	400
<i>Харківська А.А.</i> СУЧАСНА МОДУЛЬНА ОСВІТА ТА РЕЙТИНГОВИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ.....	404
<i>Хаустова О.В.</i> РОЗВИТОК ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ З ТОЧКИ ЗОРУ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ В.О. СУХОМЛІНСЬКОГО.....	409
<i>Царенко О.П.</i> ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ КУРСАНТІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ	415
<i>Церковнікова Н.А.</i> ЩО ТАКЕ ТАЛАНТ І ЯК ЙОГО НАВЧАТИ?	421
<i>Чевичелова О.О.</i> ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВНЗ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	426
<i>Черчата Л.М.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ	430
<i>Четаєва Л.П.</i> ШЛЯХИ Й МЕТОДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	435
<i>Чєн Н.В.</i> ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ОСВІТІ.....	439
<i>Чорна С.С.</i> ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ.....	443
<i>Шадріна А.В.</i> ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ “КРЕАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ”	448
<i>Шаров С.В.</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	451

<i>Шевченко В.І.</i>	
ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА – НАЙЕФЕКТИВНІША ФОРМА ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	455
<i>Шкваріна Т.М.</i>	
ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ.....	461
<i>Шпак І.О.</i>	
КРЕДИТНО-МОДУЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	467
<i>Штанова В.Є.</i>	
ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ВДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ УМІНЬ МОЛОДОГО КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ППО.....	473
<i>Штефан Л.В.</i>	
ХАРАКТЕРОЛОГІЧНІ ОЗНАКИ ПОНЯТТЯ “ІННОВАЦІЙНА КУЛЬТУРА”	476
<i>Шукалова О.С.</i>	
СПРИЯННЯ ВЧИТЕЛЯ ФОРМУВАННЮ ВИСОКОГО РІВНЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	481
<i>Юсупова М.Ф., Нечасва Д.В.</i>	
ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З НАРИСНОЇ ГЕОМЕТРІЇ ДЛЯ ДОСЯГНЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ЦІЛЕЙ В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	485
<i>Ягремцева А.О.</i>	
ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УКРАЇНСЬКОГО ТА НІМЕЦЬКОГО ДОСВІДУ	490
<i>Язиков О.І.</i>	
МОДЕЛЮВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ПРИВАТНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	495
<i>Якиміва О.О.</i>	
ДО ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ У СТУДЕНТІВ.....	501
<i>Яковець В.П.</i>	
МОДЕРНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ	505
АНОТАЦІЇ.....	511
АННОТАЦИИ.....	528
ANNOTATION.....	547

ВИТОКИ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ФІЛОСОФСЬКІЙ СПАДЩИНІ

Формування культури професійного спілкування у студентів вимагає звернення до історії розвитку професійного спілкування у філософії й педагогіці, ставлення до спілкування мислителів різних народів та досліджень у сфері партнерських відносин у професійному спілкуванні.

Мета статті – розглянути філософські ідеї вітчизняних мислителів, державних, релігійних і громадських діячів та їх значення для формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців-аграріїв.

У вітчизняній філософській спадщині звернення до культури професійного спілкування зустрічається досить часто. Це зумовлено, перш за все, особливостями формування та розвитку філософської думки в Україні. Давню вітчизняну філософію і культуру відзначає спрямованість на духовно-практичне освоєння світу, дещо віддалене від теоретичних знань. Особливістю філософської культури Київської Русі була досить велика кількість різноманітних підходів до розгляду філософських і соціально-культурних проблем.

Про інтерес до питань професійного спілкування свідчить той факт, що при перекладі літературних джерел, в основному візантійського походження, коли проводився відбір відповідно до культурних потреб Русі, були перекладені граматики і діалектика Іоанна Дамаскіна, твори Іоанна Златоуста, Василя Великого. Оригінальні твори давньоруських авторів, які створювались на основі переосмислення філософських та культурних джерел античних і тогочасних європейських авторів, мали полемічний характер. Прикладом може слугувати один із найперших відомих таких творів “Слово про закон і благодать” Іларіона [4], написане між 1037 і 1043 рр. Поруч із багатьма важливими питаннями – ототожнення віри і розуму, прийняття християнства як політичний акт – Іларіон розглядає проблему мови як чинник конституювання народу як самостійної спільноти, наголошує на розумінні ролі “слова”, ратує за діалектичну єдність слова і діла.

До творів того часу, важливих для розвитку культури професійного спілкування, а саме толерантності у ставленні до опонента, відносимо “Повчання архієпископа Луки до братії” Луки Жидяти. Його основні положення, на думку вітчизняних істориків [4, с. 314], стали пізніше основою гуманістичної концепції Володимира Мономаха, теж вагомої для формування культури професійного спілкування. Лука вважав, що міжлюдські відносини мають будуватися на підвалинах миру і злагоди. Люди не повинні виявляти у своїх стосунках ніякої агресії, осуду, зла, а мають бути терпимими один до одного, знаходити шляхи досягнення миру через переговори. Ідеолог православної церкви Феодосій Печерський, хоч і був, як встановили дослідники [4], далеким від релігійної толерантності, проте закликав у своєму “Слові про віру християнську і латинську” до милосердя і стриманості у спілкуванні, яких гідна кожна людина, незалежно від віросповідання. Порятунку своєї душі людина може досягти, як вважав Феодосій Печерський, не тільки і не стільки своєю вірою, а допомогою іншим людям, милосердям, активним людинолюбством, прояви якого можливі у вчинках і словах. Окремим важливим питанням для нього була доброчесність у вченні, опанування засобів правильного висловлювання власних думок, такого, яке не було б образливим для інших.

Серед широкого кола філософських ідей “Ізборника Святослава 1073 року”, у якому розглядаються проблеми знання, мудрості, призначення, долі і сенсу життя людини, особливий інтерес для нашого дослідження становлять питання міжлюдських відносин і спілкування. Не використовуючи безпосередньо поняття “культура”, цей твір розглядає, власне, багато аспектів культури спілкування між різними людьми. Найбільш значущим для нашого дослідження вважаємо морально-духовні принципи спілкування. За змістом “Ізборника” [4] людина мусить на своєму життєвому шляху бути милостивою, не гніватися, не заздрити, не лицемірити, не лягтися. Ніякі свої агресивні імпульси вона не повинна виражати словесно, треба зважати на волю інших людей, на соціальне оточення, володіти самоконтролем, займатись самоспостереженнями, прагнути до внутрішнього самовдосконалення для порятунку безсмертної душі. Цікавим під кутом зору культури професійного спілкування є й “Ізборник 1076 року” київських авторів, який торкається цілого ряду соціальних та морально-етичних проблем. Його провідною ідеєю є ідея дружби як форми міжособистісних відносин, що засновуються на засадах спільних інтересів, спільних устремлінь та взаємного доброго і приязного ставлення один до одного. Дружба передбачає рівноправність партнерів, щирість та правдивість у їх стосунках. Тільки на цьому фундаменті і може будуватися духовний світ людини. Окрім дружби, для людських стосунків і спілкування дуже багато важать повага до батьків, рівноправність жінки у суспільстві, терпимість, добре ставлення, милосердя до всіх знедолених, бідних, вдів, сиріт, слуг [4].

Всі ці принципи, як доводять дослідники [5], сповідував і Нестор, укладач літописного зведення “Повість временних літ”, переносячи їх від просто міжлюдських відносин у державну площину – до стосунків між руськими князями. Вони мають набути форми братства і співробітництва, поваги до старших і підкорення їм, згоди і компромісу. Для досягнення розуміння правильності такої побудови відносин, на думку Нестора, треба набувати знань, “вкладати книгу у руки народу”, стверджувати через книгу високу моральність і мудрість. Найвища мудрість – у знаннях, у слові Божому, у бесідах. Мудра людина найкраще розкривається у бесідах, і пізнати одне одного люди здатні також через бесіди на пророчі теми.

Проблема знань і слів набуває подальшого розвитку у поглядах відомого церковного і політичного діяча Никифора, про що свідчать праці вчених [5]. Знання і мудрість потрібні людині, щоб розрізнати добро і зло. Душа людини має три складники: словесне (розум, логос), люте (почуття, емоції), бажане (воля, цілеспрямована дія). Вищим началом Никифор вважає словесне, бо без оволодіння словом неможливе існування самої людини. Саме слово відрізняє людину від тварин. У спілкуванні людина завдяки слову наближається до Бога. Як бачимо, Никифор виокремив проблему словесного як найважливішу проблему у знаходженні людиною правильного життєвого шляху.

Подальшого розвитку ідея гуманного ставлення людини до інших у професійному спілкуванні й діяльності набула у поглядах великого князя Київського Володимира Мономаха. Як письменник-полеміст у найвідомішому зі своїх творів – “Повчання Володимира Мономаха” – він розмірковує з цієї позиції про уклад світу, держави, сенс життя людини, її внутрішній світ та моральність. У руслі концепції загального примирення, яка набуває з боку Мономаха практичного втілення, розглядаються й питання побудови відносин між людьми, їх плекання та вдосконален-

ня. Володимир Мономах зауважував, що будь-яке питання, яким би спірним воно не було, можна вирішити миром та злагодою. Своїх опонентів він закликав бути щиросердими і говорити широко, бо тільки так можна “прихилити серця” інакомислячих, позбуватися ворожості. З іншого боку, Володимир Мономах ратував за глибоке самоусвідомлення людей, самоконтроль, формування почуттів власної гідності і відповідальності за свої вчинки і дії [4].

Слід зазначити, що на Русі розвивалась й ораторська майстерність. І. Огороднік, В. Огороднік [5] вказують, що єпископ міста Турова Кирило Туровський був першим, після кого збереглися твори ораторської прози: “Слово про премудрість”, “Сказання про іноцький чин”, “Притча про людську душу і тіло” та інші. Дослідники припускають, що Кирило Туровський може бути автором “Слова о полку Ігоревім”. Ораторські послання, повчання і притчі Кирила Туровського поширювалися у всій Руській державі і вважалися на той час взірцем ораторської прози.

Підсумовуючи розглянуті дані про культуру професійного спілкування у витоках філософської думки у Київській Русі, можна зазначити, що її основними положеннями були уявлення про людину, пошук шляхів порятунку її душі, досягнення гармонії з навколишнім світом і людським оточенням, ідея переважання в людині інтелектуального, розумного начала, визнання особливої ролі слова і мови у житті окремої людини і всього суспільства. Ці ідеї стали базовими для подальшого розвитку культури міжособистісних відносин і професійного спілкування в Україні.

На розвиток філософських поглядів і культурних традицій української нації, зокрема, культури професійного спілкування, не могло не вплинути XIII–XV ст. як період героїчної боротьби України проти іноземних загарбників. У цей час з’являються перші твори світської літератури, оскільки загострюється увага до життя людини на фоні історичних подій масштабного характеру. Одним із перших таких творів став Галицько-Волинський літопис, співзвучний за своїми ідеями гуманістичним творам європейського Відродження. Автори літопису намагаються збагнути мотиви дій його героїв, привертаючи увагу до роздумів про психологію вчинків і висловлювань людини. Галицько-Волинський літопис як перше звернення до мотиваційного аспекту професійного спілкування надав, на нашу думку, суттєвий імпульс до поглиблення вивчення потреб та інтересів людини.

Поява у Києві першої слов’янської енциклопедії “Аристотелеві врата” у вигляді українського перекладу датується XV ст. Заглиблюючись в етичні проблеми, захищаючи розум, поміркованість і справедливість, “Аристотелеві врата” виступають проти візантійської концепції філософії мовчання. Вони пропагують мову як основу пізнання і розвитку культури, наголошуючи, що тільки слово може зумовити процвітання мудрості [5].

Мова рідного народу і культура слова як складник професійного аспекту культури займають значне місце у творчості Івана Вишенського. Будучи автором гостро полемічних творів, декілька з них Іван Вишенський створив у вигляді спору чи як продовження дискусії, що вже мала місце раніше. Про таку форму свідчать і назви деяких творів: “Зачапка мудрого латинника з глупим русином”, “Краткословний ответ Петру Скарге”. Іван Вишенський [3] звертався до діалогу, схожого на сократівський, щоб переконати опонента у правильності своєї думки.

Ідею рівноправності у спілкуванні знаходимо у К. Транквіліона-Ставровецького. Сповідуючи її, навіть свої погляди він викладав у формі бесід. Його “Зерцало

богословия” містить кілька бесід, у центрі уваги яких перебуває людина і її душа. К. Транквіліон-Ставровецький вважає людей рівними не тільки перед богом, але й за своєю природою, тому відносини у спілкуванні між ними мають будуватися на засадах братерства [4]. Не обійшов учений у свої творах і проблему чистоти мови, він виступав на захист рідної мови і її традиційного вживання для професійного спілкування, що має бути спілкуванням рівних людей. Ідея людяності у спілкуванні, співзвучна ідеї рівноправності К. Транквіліона-Ставровецького, за свідченням дослідників [5], була провідною у поглядах одного з перших ректорів Київської братської школи Мелетія Смотрицького. Він порівнював структуру суспільства з людським організмом, надзвичайно важливим для життєдіяльності якого він вважав звичаї, культуру і мову.

Грунтуючись на широкому використанні цих набутків вітчизняної духовної культури та ідей античних авторів, Касіян Сакович розробив на основі поглядів Арістотеля власний тип філософствування, пов’язаний із культурою спілкування. Цьому питанню він присвятив свою працю “Арістотелеві проблеми, або Питання про природу людини”, яка стала одним із перших слов’янських підручників з філософії і включала проблемні питання, що дискутувалися [4]. Касіян Сакович опікувався проблемою ідеалу громадського діяча і вважав таким людину патріотичну, розумну, освічену, помірковану, яка може бути дипломатичною у спілкуванні з іншими людьми й управляти своїми емоціями, настроєм, ставленням до людей. Висока оцінка Касіяном Саковичем уміння володіти словом у професійному спілкуванні знайшла відображення у передмові до “Арістотелевих проблем...”, яка стала посібником з риторики.

Розроблення системи аргументації у полеміці стало одним із головних питань полемічних творів українського культурного і церковного діяча, філософа Захарія Копистянського. Він створив систему аргументації на основі Біблії, філософсько-категоріального апарату неоплатонізму та логічних прийомів європейських істориків і філософів. Його “Книга о вере единой” [4] вважається найбільш ґрунтовним полемічним твором того часу.

Проповідь гармонії природи і світу, боротьба з бездуховністю людини і відстоювання її внутрішньої свободи набувають виразності у творах Григорія Сковороди, видатного українського філософа, поета і педагога, саме завдяки тому, що ці твори написані у формі бесіди (“Діалог, або Розмова про давній світ”, “Кільце. Дружня розмова про душевний мир”, “Бесіда, названа двоє, про те, що блаженним бути легко”, “Розмова п’яти подорожніх про істинне щастя у житті”, “Сад божественних пісень” та інші) [6]. Побудувавши своє життя як мандрівний філософ, відмовившись від “чотирьох стін пустельні чи бібліотеки філософа, де він веде нескінченні диспути з усіма велетнями усіх часів і усіх народів” [6, с. 576], обравши натомість “живі” диспути, мандруючи селами Лівобережної України і створюючи філософські діалоги, Григорій Сковорода став взірцем втілення філософії у життя, прикладом ствердження своїх поглядів та ідеалів у реальній життєвій практиці, автором діалогів і проповідей, що спираються на розуміння користі людини для інших і визнанні необхідності самопізнання.

Самопізнання та свідомість особи як провідні проблеми у пропагуванні переконливості й краси висловлювань, отримали, що вказано у праці [4], також високу оцінку професора Київської духовної академії Петра Ліницького. Він цінував і думки Зе-

нона, зачинателя діалектики, проте у П. Ліницького був власний погляд на сутність діалектики. На його думку, діалектика є чимось на кшталт ораторського мистецтва, але, на відміну від ораторського мистецтва, вона володіє діалогічністю у спілкуванні.

Вчений, якого шанують у всьому світі, автор вчення про ноосферу (сферу розуму) Володимир Вернадський висловив думку про якісно новий етап розвитку Всесвіту, перемогу розуму, який регулює нові форми співжиття людей – рівність усіх, гармонізація відносин з природою, мирне вирішення спірних питань, культура міжлюдських взаємин, “створення цивілізованого культурного людства” [2, с. 14]. Схожу тезу, пов’язану з уявленнями про пріоритет культури у гармонізації відносин особистості, яка прагне до свободи і творчості, знаходимо у Миколи Бердяєва [1].

Висновки. Як показав аналіз розглянутих філософських та історичних праць, важливу сторінку у розвиток світової філософської думки й культури вписали філософські ідеї вітчизняних мислителів, державних, релігійних та громадських діячів. Вони визнавали особливу роль слова і мови в житті окремої людини і всього суспільства, підкреслювали необхідність оволодіти умінням вирішувати спірні питання на словах, шляхом переговорів, миром, без агресії. Одним із соціально-моральних надбань вітчизняної філософії, надзвичайно важливих для культури професійного спілкування, є декларування поваги до опонентів, терпимості до ін-акомислячих і доброзичливого ставлення до всіх людей, незалежно від їхнього майнового та соціального статусу.

Література

1. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества / Н.А. Бердяев. – М. : Прогресс, 1989. – 386 с.
2. Вернадский В.И. Ноосфера творчества / В.И. Вернадский. – М. : Знание, 1990. – 64 с.
3. Вишенський І. Книжка / І. Вишенський. – К. : Дніпро, 1986. – С. 184–186.
4. Історія української школи і педагогіки / [упоряд. О.О. Любар ; за ред. В.Г. Кременя]. – К. : Т-во “Знання”, КОО, 2003. – 766 с.
5. Огороднік І.В. Історія філософської думки в Україні / І.В. Огороднік, В.В. Огороднік. – К. : Вища шк. : Т-во “Знання”, КОО, 1999. – 543 с.
6. Сковорода Григорій. Твори у двох томах / Григорій Сковорода. – К. : Обереги, 1994. – 978 с.

БОЧАРОВА О.А.

РИСИ ХАРАКТЕРУ ОБДАРОВАНОГО УЧНЯ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ

Для підвищення ефективності процесів виявлення, навчання та підтримки обдарованих дітей у нашій країні важливого значення набуває вивчення зарубіжного досвіду в цій сфері. Виявлення та розвиток обдарованих дітей займає значне місце в освітній політиці європейських країн, оскільки талант не лише суспільне багатство, але й основа науково-технічного розвитку держави. У більшості розвинутих країн світу давно зрозуміли, що успіх будь-якої галузі залежить від обдарованих, талановитих людей, незалежно від їх походження чи соціальної належності. Чим більше талановитих, здібних людей, тим вище розвиток суспільства. Тому в багатьох країнах уже не задовольняються лише пошуком обдарованих дітей, а докладають максимум зусиль для створення в суспільстві відповідної атмосфери, що сприяє їх розвитку та самореалізації.

Аналіз досвіду провідних країн світу засвідчує, що науковцями й педагогами напрацьовано рекомендації, які охоплюють всі етапи процесу навчання обдарованих дітей і молоді, починаючи з їх ідентифікації й закінчуючи вибором форм і методів співпраці з ними.

Коли йдеться про роботу з обдарованими дітьми, то, перш за все, порушується питання про систему їх виявлення, або ідентифікації. Цим терміном у психології і педагогіці позначають процедуру різнобічного процесу виявлення та відбору обдарованих дітей. Виникає запитання: “Хто така обдарована дитина?” Мабуть, обдарована дитина, це та, яка бере участь у конкурсах, олімпіадах, позакласних заняттях, а також у шкільних та позашкільних заходах. Вона надмірно рухлива, невгамовна, особливо вразлива до всього – емоцій, почуттів. З одного боку, ці діти з ентузіазмом виконують додаткову роботу, під час уроку беруть на себе функції асистента вчителя, наука їм дається з легкістю, вони мають широке коло знань. З іншого боку, обдаровані діти дуже вимогливі як до себе, так і до інших, змушують учителя бути в постійному пошуку нових форм та методів роботи.

Обдаровані діти в ранньому віці виявляють здібності та зацікавленість, відрізняються високим рівнем загальних чи спеціальних здібностей. У дитинстві про ознаки обдарованості свідчить рання мова та великий словниковий запас. Згодом ці здібності виявляються в захопленнях учня, його активності, швидкому темпі навчання. Діти, які володіють видатними здібностями, характеризуються підвищеною емоційною вразливістю. Вони замкнуті в собі й неприступні, перфекціоністи, критично ставляться до себе, мають труднощі в пристосуванні до суспільства та його вимог. Обдаровані діти чутливі, мало контактують з ровесниками порівняно з іншими учнями, у спілкуванні віддають перевагу старшим учням і дорослим людям. Прискореному інтелектуальному розвитку таких дітей сприяє зацікавленість в отриманні нової інформації. Вони бачать там проблеми, де не бачать інші, швидко й глибоко розуміють складні питання. У звичайному розумінні обдаровані учні не потребують підтримки й допомоги. Вважається, що така дитина, незалежно від ситуації, досягне успіхів у школі, вищому навчальному закладі, на роботі, приносячи суспільству користь. Таке стереотипне мислення існує майже в усіх школах. Помилковість такої думки підтверджують аналіз і спостереження за життям та кар’єрою людей, які в ранньому періоді життя розвинули й розкрили свої здібності, однак не зробили кар’єри, не досягли професійного успіху. Однією з таких причин є несприятливе суспільне середовище й умови життя, а в деяких випадках причини були пов’язані з поведінкою самої дитини, що особливо властиво обдарованим учням.

Проблемою обдарованості займаються як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. У працях В. Алфімова, О. Антонової, Л. Бандури, І. Божим, Ф. Гане, Г. Гарднера, Т. Гізи, Ф. Гутковської, В. Доброловича, Дж. Рензуллі, О. Кульчицької, Т. Левовицького, Ф. Монкса, Д. Наконечної, М. Тучкової акцентується увага на визначенні особистісних якостей обдарованих учнів.

Метою статті є визначення рис характеру обдарованої дитини на основі аналізу досліджень у зарубіжній літературі.

Розгляд зазначеної проблеми розпочнемо з визначення поняття “обдарованість”. Термін “обдарований” стосовно дітей викликає багато суперечок. Американський психолог Дж. Рензуллі дає таке визначення цьому поняттю: “Поведінка, що

характеризує здібності і може виявлятися у різних сферах діяльності”. На практиці визначення таких понять, як “обдарований учень” та “учень з видатними здібностями”, свідчать, що здібних дітей багато, і в деяких ці здібності є вищими, ніж в інших. До учнів, що мають творчі здібності, застосовується термін “творчі учні”, або “креативні” [2, с. 45]. Обдаровані учні – це учні зі спеціальними потребами як у шкільному, так і в родинному середовищі. Дослідження й спостереження засвідчують, що професійний успіх цієї категорії людей пов’язаний з потенційними здібностями, а в більшості випадків він залежить від особистісних якостей людини.

Особливу групу обдарованих учнів становлять творчі учні. Зазвичай до цієї групи входять учні, які показали під час розумових тестів та тестів на креативність високі результати. Обдаровані, але одночасно дуже працьовиті – так можна охарактеризувати обдарованих учнів.

Р. Шульц пише, що творчі учні характеризуються дивергентним мисленням, ініціативою, мають оригінальне та широке уявлення, винахідливі. Ідея творчого учня як продуктивного, активного, що досягає значних результатів, розвивалась у рамках руху Нового виховання та була пов’язана з концепцією створення творчої школи [2, с. 45].

На думку польської дослідниці Ф. Гутковської, поняття “обдарований” застосовується у шкільній практиці для визначення зразкового учня. Головним показником є оцінки. Зразковий учень – це учень з високими шкільними досягненнями, який добре пристосований до вимог школи та шкільного середовища, старанно виконує обов’язки, коло його захоплень збігається зі шкільними справами [2, с. 45].

Для дітей, що наділені надзвичайними талантами, американський психолог Г. Гарднер використав термін “завчасно зрілі”. Рання зрілість визначає ранній та високий рівень розвитку. “Рання зрілість виявляється в тому випадку, коли особистість з високим рівнем інтелекту або спеціальними здібностями виховується у відповідному культурному середовищі і відчуває підтримку з боку сім’ї та оточення. Така “зрілість” найчастіше виявляється у трьох видах діяльності: шахах, музиці, математиці. Успіх дитини залежить від підтримки батьків” [2, с. 45].

Польський науковець В. Добролович виразив думку, що до категорії “обдарованих” мають належати учні з високим розумовим рівнем розвитку. Психологи вважають обдарованими тих учнів, які під час виконання тестових завдань отримали результати вищі за середні. Щодо педагогічної дефініції, то вона набагато ширша. У польському енциклопедичному словнику визначено, що обдарований учень – це “особа, яка характеризується високим рівнем інтелекту (IQ вищий ніж 130), легкістю у навчанні, високими досягненнями у науці, спеціальними здібностями вище за середні, широким колом інтересів, значною мотивацією до науки, а також творчими досягненнями” [2, с. 45].

Ебу Judy W., Smutny Joan F., маючи багаторічний досвід у роботі з обдарованими дітьми, характеризують їх так: “уважні, активні, незалежні, стійкі, виявляють свої здібності при створенні нових оригінальних продуктів, розкриваючи при цьому талант” [1, с. 45].

Польський дослідник Т. Левовицький надає таку характеристику обдарованим учням: високий рівень загальних та спеціальних здібностей; значні здобутки або потенціал досягнень у науці та інших видах діяльності, що становлять цінність для суспільства; оригінальні й творчі досягнення [2, с. 44].

Канадський педагог Ф. Гане (Francois Gagné), автор *Моделі диференціації здібностей і таланту*, вважає, що індивідуальність і середовище важливі для процесу трансформації потенціалу, визначеного Ф. Гане як здібності, що переходять у талант. Найчастіше здібності у дітей розкриваються під час шкільних занять.

Іноді для характеристики дитини застосовується термін “вундеркінд”. Ellen Winner пише: “...рідко трапляється, що діти стають обдарованими у дорослому житті, особливо це стосується вундеркіндів” [2, с. 44]. (Вундеркінди – це діти, які до 10 років життя досягають рівня виконання конкретної діяльності (наприклад, складання музики, гра в шахи) на професійному рівні дорослих людей). Це пов’язано з раннім та інтенсивним, найчастіше однобічним тренінгом, спрямованим на досконале оволодіння певними вміннями, що іноді заважає розвитку індивідуальності дитини та її творчих здібностей. Дорослі пропонують дітям вправи, які дають їм змогу оволодіти певними вміннями. Таке навчання не розвиває пізнавальну активність, відкритість та дивергентне мислення [2, с. 44]. З часом, “вундеркінд” підростає і його вже важко відрізнити від однолітків. Деякі хворобливо відчують втрату своєї індивідуальності та неповторності: не кожна дитина залишається “дорослою зіркою”. Однак, як свідчать дослідження, більшість людей продовжує займатися своєю діяльністю, але на високому рівні. Інші починають займатись чимось новим, тобто з новою силою повертається до розвитку здібностей.

Біографічні дані геніальних людей XVI–XVII ст. свідчать про їх дивовижні досягнення. Сьогодні навіть здається неможливим повторення деяких з них. “У 8 років Гете писав німецькою, французькою, грецькою, латинською мовами, мимохідь вивчав італійську, яку його батько викладав семирічній сестрі”. Однак, як зазначає Ван Ден Берг, деякі видатні науковці замолоду не розкривали своїх геніальних здібностей. Скоріше, навпаки, вони досягали значних успіхів у зрілому віці [2, с. 46].

Статистичні дані свідчать, що обдаровані люди становлять: 1% населення – генії, 33% – успішно закінчують середню школу, 15–20% – мають рівень IQ 115 або вище. Польська дослідниця І. Дорошевська пише, що основна частина населення – це люди з середнім інтелектуальним рівнем розвитку. У багатьох людей талант не виявлено і не розкрито вчасно. Кількість дітей з категорії “обділених” становить 2,8% від загальної кількості дітей шкільного віку [1, с. 46].

Обдарованість визначається трьома взаємопов’язаними параметрами: *випереджальним розвитком пізнання, психологічним розвитком і фізичними даними* [1, с. 16]. Коротко розглянемо кожен з цих параметрів.

Пізнання. На думку Ж. Піаже, функція інтелекту полягає в обробці інформації. Прагнення людини до пізнання й стимулювання розуму – нагальна необхідність, як голод та спрага. Вчені доводять, що в обдарованих і талановитих дітей біохімічна та електрична активність мозку підвищена. Тому обдарованих дітей у ранньому дитинстві відрізняє здатність відстежувати причинно-наслідкові зв’язки й робити відповідні висновки. Ця здатність лежить в основі багатьох інтуїтивних стрибків та притаманна лише обдарованим дітям. Для них характерна більш швидка передача нейронної інформації, їх внутрішньомозкова система є більш розгалуженою, з великою кількістю зв’язків [1, с. 16]. Обдаровані діти володіють відмінною пам’яттю, що базується на ранній мові й абстрактному мисленні. Їх відрізняє здатність класифікувати та категоризувати інформацію та досвід, вміння широко застосовувати накопичені знання. Талановиті діти легко можуть впоратися з пізнавальною невизначеністю. Вони з готовністю сприймають складні й довго-

строкові завдання й не терплять, коли їм нав'язують готову відповідь. У деяких обдарованих дітей явно домінують математичні здібності.

Психосоціальні аспекти. У сфері психосоціального розвитку обдарованим та талановитим дітям притаманне дуже розвинуте почуття справедливості, яке виявляється дуже рано. Вони гостро сприймають суспільну несправедливість, встановлюють високі вимоги до себе й оточення, живо відгукуються на правду, гармонію та природу. Однією з важливих рис для внутрішньої рівноваги обдарованої дитини є добре розвинуте почуття гумору. Талановиті люди обожають гру слів, часто вбачають гумор там, де їхні ровесники його не знаходять. Гумор виступає порятунком і здоровим щитом для тонкої психіки, що потребує захисту від болючих ударів заздрісних людей [1, с. 20]. У ранньому дитинстві обдаровані діти також емоційно залежні, нетерплячі й емоційно незбалансовані, як і їх ровесники. Іноді вони можуть бути красномовними, оскільки їх уміння виражати себе більш досконалі. Однак їх мовні здібності можуть привести й до того, що дорослі починають неправильно сприймати рівень їх емоційної зрілості. Дослідження доводять, що страхи маленьких дітей зазвичай позбавлені реалізму. Обдарованим дітям характерні перебільшення страху, оскільки вони здатні уявити велику кількість небезпечних наслідків. Вони надзвичайно сприйнятливі до немовних проявів почуттів оточуючих й схильні до мовчазного напруження, що виникає навколо них.

У дошкільному віці обдаровані діти, як і їх менш здібні однолітки, є віковими егоцентристами у своєму тлумаченні явищ та подій. Егоцентризм (термін, автором якого вважається Піаже) допомагає зрозуміти якісні розбіжності між інтуїтивним, анімістичним сприйняттям дошкільнят і більш раціональним, орієнтованим на конкретну реальність поглядом старших дітей. Коли дитячий егоцентризм супроводжується сентиментальністю та роздратовуванням від нездатності щось зробити, можуть виникнути проблеми у спілкуванні з ровесниками. Таким чином, обдаровані діти страждають від соціального неприйняття їх з боку однолітків, що розвиває негативне сприйняття самих себе, що підтверджує значна кількість досліджень [1, с. 22]. На значення оточуючого середовища для розвитку особистості вказують такі видатні психологи, як: Ф. Монкс, Дж. Петерс [1, с. 23]. Науковці підкреслюють важливість впливу сім'ї, школи й ровесників на розвиток здібностей обдарованих учнів. Сім'ї, у яких прийнято допомагати один одному, зміцнюють позитивне самосприйняття кожної дитини. Найбільш цінним, з погляду формування здорового сприйняття й почуття повноцінності, є спілкування з такими самими обдарованими дітьми, причому із самого малечку [1, с. 23].

Фізична характеристика обдарованості. Науковці доводять, що фізична характеристика обдарованих дітей є такою самою різноманітною, як і самі діти. Тому немає жодного сенсу говорити про стереотипні узагальнення стосовно зростання, здоров'я та зовнішності обдарованих дітей. Вони досить привабливі своїм різноманіттям.

Високий розумовий рівень та здібності не завжди виступають гарантом шкільних успіхів. Лідерами у школі не були: Томас Едісон, Бенджамін Франклін, Бернард Шоу, Джеймс Ватт, Генрі Форд. Біографічні дані доводять, що шкільні оцінки не є гарантом успіху майбутніх професіоналів. Серед 400 видатних особистостей лише 20% мали значні досягнення в школі. Не всі творці з бажанням ставилися до навчання, однак майже всі любили навчатися, особливо коли їм надавалася свобода в реалізації власних ідей [2, с. 47].

Цікаве дослідження над біографіями видатних людей провів американський психолог Г. Гарднер. Автор описав біографічні дані В. Амадея Моцарта, З. Фрейда, В. Вульф. Він пов'язав їх творчість з історичними подіями (відповідне місце і відповідний час), полем активності (вчителі, суперники). Дослідник вивчав розвиток творчості протягом усього життя (вплив досвіду на творчі досягнення) і виділив три загальні фактори, що сприяли творчому розвитку: талант (музичний, літературний, політичний); схильність до розмірковування над власним життям та вміння сприймати поразки [2, с. 47].

Г. Гарднер довів, що змалку творчі люди не завжди отримували необхідну підтримку з боку сім'ї. Більшість з них не були талановитими, хоча деякі рано виявляли інтерес до певних видів діяльності. Перші значні визнання їх досягнень відбулися після знайомства з продуктами творців, що надихнуло їх на створення шедеврів. Аналіз життя геніїв доводить, що вони розкривали свої здібності в дитинстві та рано розпочинали займатися наукою. Відповідні умови життя сприяють розвитку здібностей та займають важливе місце. Ці спостереження знаходять підтвердження в результатах досліджень. Обдаровані учні у більшості випадків походять із сімей з високим культурним рівнем та гарним матеріальним становищем. Статус сім'ї важливий тоді, коли він поєднується з турботою батьків про дитину. Якщо батьки приділяють недостатньо уваги дітям, то й навчаються вони гірше, ніж ровесники з сімей із середнім статком. Особливо важливими є демократичні стосунки в сім'ї, статус батька й матері та їх ставлення до дитини [2, с. 48].

Польський науковець Л. Бандура пише про обдарованих дітей: змалечку ці діти починають раніше ходити та розмовляти, мають гарну пам'ять, добре орієнтуються в актуальних питаннях, досить рано виказують свої інтереси, спостережливі та допитливі [2, с. 48]. Психологічний портрет обдарованого учня надає польська дослідниця М. Тучкова: відносно високий рівень розумових здібностей, що сприяє розвитку інтелектуальної активності та формуванню рис індивідуальності, сильне особистісне захоплення інтелектуальною діяльністю, жага до навчання [2, с. 48].

Д. Наконечна, директорка Товариства творчих шкіл у Польщі вважає, що обдаровані учні відрізняються високим рівнем розуміння змісту навчання, умінням спостерігати взаємозалежність та взаємозв'язок між його елементами, логікою мислення; швидкістю виконання складних вправ; умінням аналізувати та синтезувати; нестандартним уявленням; увагою; гарною пам'яттю; умінням формулювати та вирішувати проблеми; застосовувати різні методи у вирішенні завдань; адекватно реагувати на проблеми; поєднувати та зіставляти факти; виявляти оригінальність в інтерпретації фактів; вони легко йдуть на компроміси; зосереджуються на роботі; часто беруть ініціативу у свої руки" [2, с. 48].

Польська дослідниця, що займається проблемами обдарованих учнів, М. Тучкова визнає, що обдаровані учні володіють високим рівнем аналітичного та продуктивного мислення. Подолання інтелектуальних проблем для них – джерело позитивних емоцій [2, с. 48]. Крім високого рівня розумових здібностей обдаровані учні характеризуються емоційною стабільністю; витривалістю та самоконтролем, що дає їм змогу пристосовуватися до вимог школи та її середовища на різних етапах навчання. У молодших класах учні досягають високих результатів завдяки старанності, у старших – завдяки незалежності та лідерським позиціям.

І. Божим вважає, що обдаровані учні більш працьовиті, чутливі і стійкі, ніж ровесники, відповідальні, менш експансивні, мають високу, але адекватну самоо-

цінку. Позитивна самооцінка – результат отримання високих оцінок. В учнів старших класів гімназій вона вища, ніж у ліцеїстів. Самооцінка здібностей вища, ніж самооцінка шкільних досягнень [2, с. 48]. На думку А. Сековського, найвищою шкільною самооцінкою володіють учні, що досягають значних успіхів у математиці та музиці [2, с. 48]. Д. Наконечна зауважує, що творчі здібності обдарованих учнів виявляються у поєднанні багатьох факторів. Завдяки синтезу та модифікації вивчених раніше принципів та понять, глибоким знанням обдаровані діти створюють нові творчі продукти вищого гатунку під час вирішення оригінальних нестандартних ситуацій [2, с. 49]. Л. Бандура підкреслює, що часто обдаровані діти виконують функції шкільного організаційного самоуправління. М. Тучкова зазначає, що в позакласній та позашкільній діяльності обдаровані учні виявляють зацікавленість, відвідують гуртки за інтересами, мають власні хобі, тобто самі організують свій вільний час [2, с. 49].

Цікаве дослідження над захопленнями обдарованої молоді провів Е. Цвок. Автор довів, що існує суттєва різниця між захопленнями обдарованих та не обдарованих дітей (про що свідчить проведений тест). Мета тесту полягала у визначенні захоплень учнів. Серед 19 категорій захоплень найбільш поширеними серед дітей є: біологічні, хімічні, фізичні, економічні, математичні, педагогічні, психологічні, релігійні. Водночас встановлено, що у виборі захоплень важливу роль відіграє стать людини. Дівчата відають перевагу артистичному, педагогічному, психологічному захопленню, хлопці – технічному та фізичному. Ці статистичні дані підтверджені результатами досліджень, проведеними Іреною Божим: в обдарованих людей захоплення найчастіше пов'язані з точними науками. Люди із середнім рівнем здібностей звикли до конкретної роботи, у більшості випадків пов'язаної з наданням послуг [2, с. 49]. Обдаровані учні виявляють себе не тільки у вивченні шкільних предметів, вони виконують завдання, що сприяють розвитку та самовдосконаленню власних інтересів. Мотиви (переважно внутрішні) сприяють розширенню захоплень і з часом “визрівають”, стаючи планами та життєвими прагненнями. Г. Левіс вказує ще на одну специфічну рису, яка притаманна обдарованій людині, – почуття гумору [1, с. 49]. А. Сековський робить акцент на мудрості (уміння приймати правильні рішення у складних ситуаціях) [2, с. 48].

Дослідники Р. Васта, М. Хайт, С. Міллер вказують на таку особливість обдарованої дитини, як гарний психічний стан і вміння пристосовуватися в суспільстві. Діти зі значними шкільними досягненнями та високим інтелектуальним рівнем розвитку займають у групі ровесників лідерське становище [2, с. 49].

М. Тучкова, навпаки, наголошує на тому, що позиція обдарованих учнів серед ровесників залежить не від здібностей, а від індивідуальних особливостей учня. Обдаровані учні з високим рівнем інтелекту швидко пристосовуються до вимог суспільства, тоді як учні з IQ, що перевищує 150, мають труднощі та проблеми, оскільки їх інтелектуальний рівень ускладнює порозуміння з оточенням, особливо з однолітками [2, с. 49]. І. Божим вважає, що визнання та симпатію ровесників обдаровані діти відчувають лише в початковій школі. У середній її відчуває лише кожний третій. Характерно, що з роками слабшає активність обдарованих учнів на уроках, а потім погіршується навчання (10,2% – у початковій школі, 34,6% – ліцеї) [2, с. 49]. М. Тучкова наголошує, що обдаровані учні мають інші цінності в житті, ніж учні з середнім рівнем розвитку: для них важливими є творчість та наполегли-

ва праця, для інших – родинне щастя та спокій у країні. У планах талановитих людей завжди є місце цікавій роботі, різним видам захоплень та способам реалізації ідей, альтернативним планам [2, с. 49].

Психологічна характеристика обдарованого учня була кілька разів предметом досліджень, що проводилися у Польщі. Крім цитованих авторів, цикл досліджень над обдарованими дітьми проводив В. Панек. У 1980–1984 рр. до експерименту були залучені учні шкіл Білостоцької області. Завдяки проведеним тестам було виявлено, що в школах навчається 12,77% здібних та 3,57% обдарованих учнів [2, с. 50]. Т. Левовицький дослідив зв'язок досягнень учнів з психологічними показниками. В експерименті брали участь 2000 учнів початкових, середніх та середньо-спеціальних закладів. Головну роль у навчанні дітей відіграють розумові здібності та тип нервової системи.

Психологічну зумовленість шкільних успіхів аналізував К. Котларський [2, с. 50]. Він досліджував такі показники, як: розумові здібності, спеціальні здібності (математичні), індивідуальні особливості дитини, умови, що сприяють формуванню самооцінки математичних здібностей. Автор досліджень вказав на важливу роль школи та роботу вчителів, суспільних структур, визначаючи їх як головні сфери досліджень педагогів і соціологів.

Аналіз різних поглядів на характерні риси обдарованої дитини дає змогу виділити особливості, що притаманні обдарованим дітям: високий рівень інтелекту, креативність, почуття гумору, оригінальність, дивергентне мислення, ініціативність, багата уява, працьовитість, наполегливість.

Паралельно з позитивними рисами обдарованих дітей можна скласти також список негативних рис, які гальмують їх соціалізацію. Головною є емоційна та суспільна природа. Розглянемо дві категорії проблем: 1. Ендогенні проблеми: уникання ризику, надмірна самокритика, перфекціонізм, труднощі у виборі захоплень, депресія, що має екзистенціальний характер. 2. Екзогенні (зовнішні мотиви) проблеми, що виникають у результаті взаємодії дитини з середовищем, переважно із сім'єю. Частково це конфлікти між конформізмом та індивідуалізмом, сподівання та очікування вчинків, які дитина не хоче або не може виконати, конфлікти з ровесниками, екзогенна депресія [2, с. 50].

Е. Путкевіч та А. Зелінська вважають, що “неспроможність” виконати завдання для багатьох обдарованих учнів є соромом. Дуже часто вчителі та батьки намагаються не помічати конфліктних ситуацій з однолітками. Це списується на особливості характеру дитини. Тим часом ці труднощі провокують самі авторитарні батьки. Першими помічають проблеми вчителі. Вони уважно придивляються до домашнього середовища. Іноді неправильна поведінка батьків може ніколи не дати дитині шанс розкритися, виявити талант, наслідком чого можуть бути емоційні стреси та нервові порушення [2, с. 51]. Обдаровані учні часто піддаються стресовим ситуаціям, вони більш вразливі, оскільки ставлять перед собою високі вимоги, схильні до заздрощів, зловтіхи, коли комусь щось не вдалося зробити, користуються привілеями, мають вищий статус у школі. Виявлення проблеми в розвитку обдарованих дітей називається синдромом неуспішного обдарованого учня.

Висновки. Аналіз особливостей обдарованої дитини показує, що кожна дитина володіє унікальними здібностями, кожна обдарована по-своєму, що робить її привабливою та неповторною. Обдаровані діти – не лише носії талантів, а перш за

все – люди. Саме тому необхідно за здібностями бачити людину з її достоїнствами та недоліками. Такий підхід здатен забезпечити особистий розвиток талановитих дітей і розвиток їх здібностей. Знання та усвідомлення особливостей обдарованої дитини, а також урахування їх у навчальному процесі дасть змогу досягти талановитій дитині успіху у навчанні і служитиме її соціалізації.

Література

1. Одарённые дети : [пер. с англ.] / общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
2. Giza Teresa Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole. – Kielce. Wydaw. Akademii Świętokrzyskiej, 2006. – 359 s.
3. Nakoneczna Danuta Towarzystwo Szkół Twórczych // W: Szkice do pedagogiki zdolności / pod redakcją Andrzeja Góralskiego. – Warszawa: Wydaw. Nauk. SCHOLAR, 1996. – S. 27–31.

ГОЛОВАЧУК Н.І.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВНЗ

Центральною ланкою розвивального навчання є створення оптимальних умов для розвитку загальних навчальних здібностей учнів і їх творчого потенціалу. У зв'язку з цим перед кожним учителем стоїть завдання виявити, закріпити у школярів прагнення і потяг до творчого самовираження, а також створити всі необхідні умови для їх подальшого розвитку.

Виховання творчої особистості учня неможливе без права вчителя на власну творчість, на пошуки своєї технології, яка відповідає його особистісним якостям. Педагогічна творчість має дві сторони: творчість самого організатора навчально-виховного процесу учителя і творчість учнів як необхідна умова вдосконалення вчителя та розвитку творчих можливостей дітей [1].

Учитель як суб'єкт педагогічної творчості має бути сформований як творча індивідуальність, яка включає в себе творче мислення і здатність до творчої діяльності [3; 4].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури (праць Ю. Азарова, Ю. Бабанського, О. Бодальова, В. Загвязінського, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, Н. Кічук, Н. Кузьміної, Л. Лузіної, М. Нікандрова, М. Поташника, В. Сластьоніна, Р. Шакурова та ін.) можна сформулювати найважливіші якості вчителя, що сприяють успішній творчій діяльності:

- здатність до нестандартного рішення;
- пошуково-проблемний стиль мислення;
- уміння створювати проблемні, нестандартні навчальні й виховні ситуації;
- оригінальність у всіх сферах своєї діяльності;
- творча фантазія, розвинута уява;
- специфічні особистісні якості (сміливість, готовність до ризику, винахідливість, цілеспрямованість, оптимізм, ентузіазм, настирливість, упевненість, кмітливість, інтуїтивне відчуття нового та оригінального тощо).

Активна творча діяльність учителя дає позитивний результат у тому випадку, коли буде базуватися на двох основах: розвитку творчої активності студентів у ВНЗ й подальшій організації творчого пошуку вчителя в школі. Тому одним із за-

вдань вузівської підготовки майбутніх учителів є розвиток їх творчих здібностей, нестандартного мислення, формування вмінь та навичок здійснювати в майбутньому навчально-виховний процес на творчому рівні [2].

Мета статті – висвітлити результати вивчення й аналізу досвіду роботи кафедр Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії з питань розвитку творчих здібностей у студентів – майбутніх учителів.

Виявлено, що важливою передумовою формування творчих умінь та навичок у студентів є організація творчого процесу на заняттях і залучення їх до активної участі в ньому. Творчий процес – це створення нових соціально значущих матеріальних і духовних цінностей. Ми поділяємо точку зору А. Матюшкіна [5] щодо таких його етапів:

- зіткнення з новим, творча невизначеність;
- пошуки рішення;
- критика;
- підтвердження і втілення.

На кожному з них формуються певні елементи творчих умінь і навичок студентів.

Досвід практичної роботи зі студентами Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії та результати досліджень доводять, що ефективність формування їх творчих умінь і навичок забезпечується комплексним Підходом до вирішення цієї проблеми. У зв'язку з цим використовується така система:

- лекційні, семінарські, лабораторно-практичні заняття;
- самостійна робота студентів;
- робота проблемних груп, гуртків;
- спецкурси, спецсемінари;
- педпрактика;
- курсові і дипломні роботи майбутніх учителів.

Студенти залучаються до різних видів пізнавальної діяльності, пробують себе в процесі багатьох видів творчого пошуку. Подібні види навчально-практичної діяльності дають змогу визначити інтереси, нахили, творчі здібності і можливості, урахування яких допомагає створювати необхідні умови для їх підтримки й розвитку.

Отже, процес навчання організовується таким чином, щоб викликати у студентів потребу в творчому застосуванні знань, здібностей, нестандартного мислення й подальшого розвитку.

Привертає увагу основна форма організації навчального процесу - лекція. Розвитку творчого мислення та уяви сприяють лекції, на яких аргументується і мотивується тема, чітко визначаються мета і завдання, дається історіографія, використовуються різні рівні проблемного навчання, до структури яких входять елементи дослідної роботи, розкриваються сучасні підходи і концепції, використовується досвід роботи кращих учителів, шкіл, визначаються перспективи розвитку школи і педагогіки, здійснюються міжпредметні і внутрішньопредметні зв'язки. На таких лекціях створюється атмосфера наукового пошуку. У процесі дискусій розвивається творчий потенціал її учасників, образне і продуктивне мислення, творча уява, мовлення. Студенти вчаться самостійно мислити, робити висновки. Використання наукової методики озброює студентів не тільки знаннями, а й методами їх здобуття.

На семінарських і лабораторно-практичних заняттях із педагогіки, основ педагогічної майстерності, методики виховної роботи студентам пропонуються творчі завдання різних рівнів складності: від презентації книг на першому курсі до створення і вирішення педагогічних ситуацій, представлення передового педагогічного досвіду, інсценізації віршів, уривків творів, проведення фрагментів уроків на другому і до проведення нестандартних уроків та виховних заходів – на третьому.

Творче аналітичне мислення і творча педагогічна уява розвиваються в студентів у процесі створення й вирішення педагогічних ситуацій. Творча педагогічна ситуація (ситуація, яка містить у собі суперечність) дає можливість перевірити теоретичні знання, вибрати інструмент педагогічних дій і прогнозувати результат. У процесі її вирішення студенти визначають умови, у яких вона виникла, дійових осіб, основну суперечність, аналізують дії кожного учасника і оцінюють їх; пропонують декілька варіантів вирішення й обирають оптимальний. Обґрунтовують його. Такий характер навчально-пізнавальної діяльності сприяє більш ґрунтовному засвоєнню знань, розвиває здатність прогнозувати і передбачати дії учасників ситуації та її результати. А найголовніше – запобігати складним конфліктним ситуаціям.

Значне місце у своїй роботі викладачі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії відводять рольовим, і особливо діловим, іграм. Із психології відомо, що гра забезпечує гармонійну роботу головного мозку (стимулює роботу правої півкулі, а через неї всього мозку). У процесі гри напружені всі пошукові емоції.

На повну силу працює образне і логічне мислення, мобілізовані всі види пам'яті, ввімкнені вольові механізми, залучені всі таємні резерви психіки. Тому ККД ігрових методів від 2 до 10 разів більший порівняно зі словесним навчанням. У діловій грі засвоєння знань студентами і формування педагогічних умінь і навичок відбувається не абстрактно, а в реально змодельованому навчально-виховному процесі, у динаміці розвитку сюжету ділової гри. У студентів формуються навички педагогічної взаємодії, ціннісні орієнтації й установки, актуалізуються і закріплюються знання, розвивається пізнавальний інтерес і творчий потенціал. Знання з теоретичного рівня переводяться на вищий – практичний.

До проведення фрагментів уроків на другому курсі, уроків і виховних заходів на третьому студенти відповідно до своїх здібностей і можливостей готують роздатковий матеріал, наочність, підбирають музику, цікаві повідомлення, факти, прислів'я та приказки, пісні, складають вірші, готують завдання творчого характеру тощо.

З метою створення оптимальних умов для розвитку творчих здібностей викладачі орієнтують студентів на підготовку і проведення різних типів нестандартних уроків: уроків-мандрівок, уроків-загадок, уроків-ігор, уроків-казок, уроків-легенд тощо. Ці уроки позбавлені звичайних шаблонів. Їх характерною рисою є створення протягом усього уроку умов для творчої навчальної діяльності учнів. Студенти виступають у ролі вчителів-предметників, класних керівників, директора, завуча, методистів. Подібні практикуми сприяють глибшому самопізнанню, самооцінці, саморозвитку, формують уміння і навички педагогічної діяльності. Під час аналізу увага студентів зосереджується і на творчому аспекті уроку чи виховного заходу. Обговорюються: новизна й оригінальність, прийоми розвитку пізнавального інтересу і творчих здібностей; відповідність змісту, форм, методів, засобів, меті та рівневі розвитку учнів тощо.

Враховуючи об'єктивні оцінки своїх товаришів і викладача, студенти краще усвідомлюють свої недоліки, резерви. Це є стимулом до самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення, створення своєї творчої лабораторії і саморозвитку творчої особистості майбутнього вчителя.

З метою виявлення ролі занять, які проводяться на кафедрі трудового навчання та художнього конструювання щодо підготовки творчої особистості майбутнього вчителя, ми провели анкетування серед студентів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Усі опитані студенти зазначили, що заняття, на яких розглядаються основи художнього конструювання, дають суттєвий поштовх до розвитку творчих здібностей майбутнього педагога, а саме:

- тренують творче мислення й уяву;
- викликають бажання зацікавити присутніх на занятті;
- дають можливість переймання нових творчих ідей одними студентами в інших;
- допомагають розкрити творчі задатки і здібності.

Значною є також роль занять із основ педагогічної майстерності в підготовці майбутнього творчого вчителя, що підтверджується також результатами досліджень рівня розвитку творчої активності студентів.

Критеріями оцінювання рівня розвитку творчої активності студентів ми обрали:

- уміння бачити і виділяти проблему;
- створювати проблемні ситуації в процесі навчання і виховання; знаходити шляхи до її розв'язування; відбирати і структурувати навчальний матеріал;
- виділяти головне, суттєве;
- ставлення студентів до вивчення предметів педагогічного циклу, до своєї майбутньої професії;
- ставлення до навчання, прагнення до самовдосконалення.

Дослідження показало, що рівень сформованості творчої активності залежить від загального рівня розвитку студента, від досвіду творчої діяльності, набутого в школі і за рік навчання у ВНЗ, від наявності задатків та здібностей.

Під час проведення першого зрізу студенти з високим рівнем активності становлять лише 10% від загальної кількості респондентів. Вони мають власний погляд на педагогічні постулати, сміливо аналізують свій і чужий досвід, уміло виділяють у ньому найсуттєвіше, висловлюють власні судження, творчо підходять до вирішення ігрових завдань, активно працюють у проблемних групах, проводять цікаві педагогічні дослідження.

На жаль, 90% респондентів належали до груп із середнім та слабким проявом творчих здібностей. Вони менш самостійні у своїх діях і прийнятті рішень, їм часто бракує досвіду творчої діяльності, притаманна низька самооцінка своїх можливостей, невпевненість у позитивному результаті. Багатьом із них властиве репродуктивне мислення, вони часто схильні до стереотипів у діяльності.

Результати другого зрізу показали, що внаслідок цілеспрямованої роботи з розвитку творчого потенціалу студентів на заняттях з предметів педагогічного циклу рівень творчої активності студентів значно зростає. До групи студентів із високим рівнем творчої активності належить 48% респондентів, а з низьким рівнем – 52%. Таким чином, рівень творчої активності підвищується у середньому на 38%.

Як бачимо, заняття з педагогічних дисциплін значно підвищують творчий потенціал, розвивають творчі здібності майбутніх учителів, адже творчість є однією з суттєвих характеристик педагогічної діяльності.

Висновки. Отже, ми дослідили та обґрунтували досвід роботи викладачів кафедри трудового навчання та художнього конструювання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії з формування творчої особистості вчителя у процесі вузівської підготовки. Перспективами подальших досліджень є узагальнення досвіду розвитку і реалізації творчого потенціалу майбутніх учителів засобами художньої творчості.

Література

1. Абрамян В.Ц. Формування творчої активності студентів творами живопису в навчальному процесі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки / В.Ц. Абрамян. – Х., 1996. – 20 с.
2. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества : учеб. пособ. для вузов / Л.Б. Ермолаева-Томина. – 2-е изд. – М. : Академ. проект : Культура, 2005. – 304 с.
3. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1961, – 98 с.
4. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 128 с.
5. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 720 с.

ГОНЧАР О.В.

ПРОБЛЕМА ПЕРІОДИЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ІДЕЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УКРАЇНСЬКІЙ СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

*Сьогоднішня буває наслідком минулого.
Щоб судити про перше, слід згадати останнє:
одне іншим, так би мовити, доповнюється,
і зв'язки передаються думкам ясніше.
Н.М. Кармазин "Історія держави Російської"*

Сьогодні Україна, як і всі країни, переживає найжорстокішу економічну кризу, що стала результатом стрімких політичних, технологічних і соціокультурних змін у житті світового співтовариства останніх десятиліть ХХ – початку ХХІ ст. Неадекватність змісту освіти, нездатність фахівців орієнтуватися у швидко мінливих економічних, технологічних, соціально-політичних й інформаційних реаліях навколишнього світу, а також іти в ногу з темпом розвитку науково-технічного прогресу зробили свій негативний внесок у ситуацію, що склалася в Україні. Реформи в сучасній вищій освіті України орієнтовані на безперервність освіти. Отже, основними напрямками розвитку нової освітньої парадигми української вищої школи визнано гуманізацію й гуманітаризацію освіти, розвиток ідеї педагогічної взаємодії викладача і студента на паритетній основі, розкриття творчого потенціалу особистості, широке використання інноваційних методів навчання, спрямованих на формування соціальної й професійної компетентності майбутніх фахівців, а також подальшу інформатизацію й комп'ютеризацію освітнього процесу.

На тлі затвердження гуманістичної парадигми вищої освіти України теоретичного та практичного значення набуває історичне дослідження педагогічної спадщини радянської педагогіки та її української складової зокрема. Не викликає сумніву, що глибоке осмислення потенціалу гуманістичних теорій минулого надає широкі об'єктивні можливості для їх інтеграції в найбільш розвинутих формах.

Навчальний процес складається з різноманітних модифікацій спільної діяльності викладача і студентів. Кожен з учасників навчального процесу, як суб'єкт такої діяльності, має свої особистісні властивості та, відповідно, відносно самостійні завдання й цілі. Інтерес до ідеї педагогічної взаємодії зумовлений тим фактом, що остання є “універсальною характеристикою педагогічного процесу” [9, с. 60]. Разом з багатьма вченими-педагогами під вихідним визначенням поняття “педагогічна взаємодія” тут будемо розуміти: особистісний контакт викладача і студентів, аудиторний або позааудиторний, приватний або публічний, короткочасний або тривалий, вербальний або невербальний, який у результаті закономірного почергового впливу викладача і студента (зміни “активного та пасивного” у філософії) має наслідком взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, відносин, установок. Педагогічна взаємодія може виявлятися у вигляді співробітництва, коли обидві сторони досягають взаємної згоди та солідарності в розумінні цілей спільної діяльності й шляхів її досягнення.

Середина ХХ ст. може бути відзначена як особливий рубіж у процесі розвитку ідеї педагогічної взаємодії. Становлення й розвиток на цьому історико-педагогічному етапі гуманістичного напрямку зумовили докорінну зміну самого змісту ідеї педагогічної взаємодії, що й актуалізує зазначену проблему.

Як свідчить проведений аналіз останніх досліджень і публікацій, вчені продуктивно розробляють проблему педагогічної взаємодії викладачів і студентів у різних аспектах.

Поява нових філософських підходів уможлиблює більш об'єктивне переосмислення вічних питань та понять, глибше розуміння коріння явища “педагогічна взаємодія”, яке за своєю специфікою є прикладним. На це акцентують увагу сучасні українські вчені: А.М. Бойко, А.Б. Добрович, І.В. Дубровіна, В.К. Дьяченко, С.Т. Золотухіна, Н.В. Єлізарова, Т.І. Сущенко, М.І. Фрумін, Є.В. Чудінова та ін.

Зарубіжні автори (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) розглядають педагогічну взаємодію, або інтеракцію, у навчанні, виходячи з положень гуманістичної й когнітивної психології. Навчанню в малих групах співробітництва (“cooperative learning”) присвячено праці Р. Славіна (“Навчання в команді”), Д. Джонсона й Р. Джонсона (“Учимося разом”), Шломо Шаран (“Групові дослідження”), а також Ел. Аронсон, Спенсер, М.С. Каган та ін.

Незважаючи на широке коло існуючих досліджень, що розвивають різні аспекти педагогічної взаємодії (педагогіка взаємодії (А.С. Белкін, В.А. Кан-Калік, І.А. Зимова, Є.В. Коротаєва, А.І. Кравченко, М.Д. Никандрова, М.І. Щевандрін), педагогіка підтримки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфін); мистецьку педагогіку (О.П. Рудницька), організація навчального співробітництва в колективних, кооперативних, групових формах роботи (А.І. Донцов, Х.Й. Лийметс, А.В. Петровський, В.В. Фляків, Д.І. Фельдштейн, Г.А. Цукерман, С.Г. Якобсон), раціонально-психологічний напрям (П.П. Блонський, Г.О. Гордон, А.Г. Калашников, Г.С. Костюк, А.В. Луначарський, А.П. Пинкевич, С.Л. Рубінштейн)), на сьогодні не можна

говорити про існування цілісного дослідження, в якому було б об'єктивно осмислено та науково обґрунтовано етапи розвитку ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої освіти.

Отже, актуальність дослідження визначається затребуваністю педагогічного знання про взаємодію викладача та студентів на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії й гуманізації вищої освіти.

Мета статті – обґрунтувати історико-педагогічну періодизацію, головним критерієм створення якої є зміни в характері педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої освіти України другої половини ХХ ст., що уможлиблює дослідження внутрішньої логіки розвитку педагогічної теорії, а також адекватної оцінки стану сучасної дидактичної концепції.

Динаміку розвитку освіти й педагогічної думки можна розкрити за допомогою періодизації, яка репрезентована в історії педагогіки в безлічі різновидів. Для того, щоб осмислити причину виникнення такої варіативності, слід усвідомити неоднозначність природи такого явища, як педагогічний процес. Суто педагогічну діяльність та систему освіти в цілому за їх специфікою не можна відокремити від тих зовнішніх політичних, правових, економічних і соціокультурних чинників у країні, які зумовлюють основні державні замовлення й вимоги до вищої освіти, визначають напрям її розвитку. Перевага тієї чи іншої з вищевказаних сторін пояснює одночасне існування різноманітних періодизацій педагогічної теорії в цілому. Проте саме акцентування характеру взаємодії та функцій викладача і студентів, що окреслюють обшир для реалізації ідеї педагогічної взаємодії викладача і студентів на практиці, уможлиблює проведення об'єктивної історико-педагогічної періодизації. Враховуючи інерційність складових педагогічного процесу, слід відзначити відносну умовність такої періодизації. Але дослідження розвитку ідеї педагогічної взаємодії педагога і студентів з урахуванням послідовності змін дає змогу встановити різновиди формату відносин між ними, адекватно оцінити ступінь цінності або придатності сучасних тенденцій гуманізації у світовому педагогічному просторі та водночас проаналізувати українські особливості цього процесу.

Обґрунтований вище підхід до історико-педагогічного аналізу дав змогу визначити такі періоди розвитку ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в українській системі вищої школи другої половини ХХ ст.

Перший етап “абсолютизації” охоплює початок 1950 – кінець 1960-х рр. і характеризується як складний щодо розвитку теорії педагогіки з огляду на обставини в післявоєнній країні в ті часи.

Сьогодні, коли найбільш суттєвим питанням стає гуманістична спрямованість освіти, центральною фігурою залишається В.О. Сухомлинський – педагог і мислитель, який стояв біля витоків руху педагогів-новаторів, відновлення в педагогіці пріоритету загальнолюдських цінностей. Пік його життєдіяльності припав на 1950–1960-ті рр., що стали для Радянського Союзу періодом повернення після пережитої війни до мирного життя, а у сфері педагогіки – періодом відновлення педагогічних устремлень. Видатний український педагог був упевнений, що, перш за все, слід зміцнювати в людині усе найкраще, а недоліки зникнуть самі по собі. В.О. Сухомлинський написав більше ніж 5 тис. праць, загальною рисою яких стала концепція повернення до традицій української педагогіки, основаної на любові, взаємоповазі, повазі до вільної особистості, її індивідуальних особливостей і внутрішнього світу.

Гуманістичні ідеї В.О. Сухомлинського знайшли відгук у сучасників і педагогів наступних поколінь. Серед педагогів-ініціаторів “педагогіки співробітництва” у сучасному Китаї особливу увагу приділяють Ш.А. Амонашвілі та його концепції особистісно орієнтованого та розвивального навчання, що набула розвитку в освіті у 80–90-х рр. ХХ ст. Педагоги цього напрямку виступили проти авторитарної педагогіки та ставили принципово інші завдання. Особистісно орієнтований підхід в освіті ґрунтувався на особистісній моделі побудови педагогічної взаємодії учасників навчального процесу, тобто побудові навчального процесу з максимальним залученням механізмів функціонування особистості, яка вчиться, її суб’єктивного досвіду, власних цінностей і мотивацій, та її правом на формування власного ставлення як до себе, так і до навколишньої дійсності.

Необхідність швидкого економічного зростання, збільшення кількості кадрів вищої кваліфікації та відсутність єдиних навчальних програм і планів щодо їх підготовки зумовили введення класно-урочної системи. Вигнаний у післяжовтневий період із системи освіти як “прикрий анахронізм”, а потім повернутий “згори” в життя відомими постановами комуністичної партії 1930-х рр. “урок” не був забезпечений ані теоретично, ані методично, ані кадрово, а тому став актуальною проблемою. До середини 1950-х рр. на основі позитивно-критичного використання спадщини вітчизняної педагогічної думки й історично сформованих форм організації навчального процесу, а також багаторічних досліджень та узагальнення передового досвіду відомими педагогами М.А. Даниловим, С.В. Івановим, І.М. Казанцевим, М.Н. Скаткіним було визначено методологічні підходи, розроблено понятійний апарат та проведено ряд експериментів. відповідно до прописаних у постановах партії ще на початку 1930-х рр. вимог, класно-урочна система тлумачилася як форма організації масового навчання дітей і студентства, як первинна структурна одиниця процесу навчання або “клітинка” живого навчального процесу, що характеризується всіма властивими цьому процесу елементами. Так, на зміну традиційному, більш функціональному уявленню про класно-урочну систему прийшло обдумування структури самого уроку як логічної стрункости й домірності його частин, кожна з яких повинна викликати активність студентів і самостійний прояв їх творчої думки. У зв’язку із цим дістали подальшої розробки такі ключові питання, як “структура”, “типологія уроку”, “система уроків” та їх фіксований розклад.

Так, в інструктивному листі Міністерства вищої освіти СРСР від 10 січня 1950 р. зазначено, що “навчальні заняття повинні бути організовані за твердим навчальним розкладом, який передбачає безперервність навчального процесу протягом тижня та рівномірний розподіл навчальної роботи впродовж навчального тижня” [4]. При цьому затверджено тривалість академічного часу 45–50 хвилин з перервою між заняттями 10–15 хвилин.

У 1950-х рр., коли основний акцент робили на інтелектуальному розвитку майбутніх фахівців, в ході здійснення навчального процесу вважалися адекватними методи, що мали характер передачі інформації. В радянській вищій школі організація навчального процесу була чітко регламентована документами Міністерства вищої освіти СРСР, тому відмінності між лекціями, які на ті часи були майже єдиним джерелом знань, полягали лише в рівні володіння викладачем комунікативною технологією. Комунікація й надбання знань відбуваються лише за умови спілкування та сприйняття інформації рідною мовою. Тому питання мови особливо

гостро постає в процесі організації педагогічної взаємодії. З цієї точки зору, період кінець 1950-х рр. можна вважати початком звуження вживання української мови та денационалізації освіти.

Однією з найскладніших проблем того часу був низький відсоток студентів перших-других курсів, які вчилися без трійок. Конкретні заходи, такі як спрощення лекцій з наближенням їх до шкільного уроку, введення обов'язкових консультацій, запровадження складання заліку з окремих тем, система опіки першокурсників тощо не поліпшували ситуації. Це давало всі підстави вважати, що “шукати вихід з такого становища можна тільки шляхом оптимізації навчального процесу. Необхідно наближати школу до ВНЗ” [3, с. 136].

Загальний науково-технічний розвиток лише підкреслював факт швидкого старіння прикладного знання, що сприяло ствердженню тенденції посилення значущості загальнотеоретичної підготовки студентів інженерно-технічних ВНЗ, оскільки фундаментальні науки залишалися базою всіх науково-технічних досягнень суспільства. Питанням зв'язку теоретичного навчання з практикою приділяли багато уваги, але в реальному житті переважання питомої ваги лекційного часу (методів трансформації інформації: приклад, відтворення засвоєних знань тощо) над самостійними та практичними заняттями не сприяли розвитку творчих можливостей студентів. Дуже влучною ілюстрацією такого становища в освіті може стати порівняння академіка М. Лаврентьєва випускників шкіл того часу, майбутніх студентів-першокурсників, з фаршированою рибою, щодо начинки якої можуть виникати різні враження, але факт її неспроможності плавати не викликає сумніву.

Отже, наприкінці 1960-х рр. на тлі науково-технічної революції та розвитку суспільства стали більш актуальними ідеї оптимізації навчального процесу. В педагогічній теорії з'являється думка про те, що реалізація педагогічної взаємодії може бути оптимальною тільки за умови врахування особливостей та тенденцій розвитку об'єкта навчального процесу. В ці роки виникає та починає свій розвиток педагогіка співробітництва, що являє собою систему методів і прийомів, які базуються на принципах гуманізму та творчого підходу до розвитку особистості. З'являються два наукових колективи під керівництвом Л.В. Занкова та Д.Б. Ельконіна (на початку 1960-х рр. до них приєднався В.В. Давидов), які ставлять за мету експериментально перевірити та конкретизувати гіпотезу Л.С. Виготського про “зону найближчого розвитку”. Саме характер педагогічної взаємодії впливатиме на форму надання допомоги студенту на завершальному етапі формування вже засвоєних раніше знань та операцій, що і відповідають, на думку Л.С. Виготського, за так звану “зону”.

Незважаючи на досить високий рівень всесвітньо визнаних досягнень науки цього періоду, що зумовлює “феномен” радянської школи 1960–1970-х рр., необхідно відзначити негативний вплив базового принципу партійності педагогічної теорії та відповідне відкидання всіх “буржуазних” педагогічних досягнень Заходу, в результаті яких радянська педагогічна наука була ізольована від прогресивного світового досвіду та залишалася, на наш погляд, ущемленою.

Отже, зазначимо, що науково-педагогічна свідомість розглянутого періоду може характеризуватися прагненням перебороти “ущемленість” педагогіки, що у дидактиці пояснювалася “випаданням” з теорії навчання научуваного як суб'єкта, а не тільки об'єкта навчання [10, с. 106]. Але підпорядкованість практично всіх

навчальних закладів Комуністичній партії та заполітизованість культури перетворювали всі прагнення демократизації відносин між учасниками педагогічного процесу на щось ефемерне.

Другий етап розвитку вищої школи, що припадає на 1970–1986 рр., характеризується як “етап суворого догматизму”. Застійні явища в суспільстві, замовчування недоліків, звеличення гідностей, зрівнялівка в оцінці роботи викладачів, монотонність та академізм у навчальній роботі характеризували авторитарно-імперативну педагогіку кінця 1970–1980-х рр. у Радянському Союзі. То був період комуністичної цензури, коли жодна педагогічна робота не могла бути опублікована, якщо вона не відповідала партійній ідеології.

Усі настановні документи та інструктивні листи Міністерства освіти СРСР вказують на “необхідність готувати умілих, знаючих, ідейно загартованих спеціалістів, які спроможні рухати економіку і культуру, стверджувати наукові методи управління” [4, с. 10]. Така об’єктивна думка, що пролунала у промові Генерального секретаря ЦК КПРС Л.І. Брежнєва про “союз науки, техніки і виробництва як запоруку успіхів у той час, коли розгортається науково-технічна революція” [8], на практиці мала заідеологізований характер. Найважливішою метою радянської вищої школи цього періоду була активна участь студентства у загальній боротьбі за будівництво матеріально-технічної бази комунізму та виконання рішень партії й уряду щодо формування комуністичних суспільних відносин [4, с. 10].

Тому в умовах бурхливого розвитку науково-технічної революції максимальне впровадження в навчальний процес новітніх технічних засобів (кібернетичних машин, електронних приладів, телебачення, кіно тощо) вважалося абсолютно перспективним шляхом до підвищення ефективності навчання в багато разів та забезпечення “зворотного зв’язку з метою своєчасної перевірки засвоєння. В “Нарисах з історії педагогічної науки в СРСР (1917–1980)” Р.Б. Вендровська пояснювала актуалізацію ідеї програмованого навчання в 1960–1970-х рр. прагненням педагогів подолати недоліки в навчальному процесі (усередненість обсягу знань, слабе стимулювання пізнавальної активності навчуваних, відсутність зворотного зв’язку тощо). Вона вказала на те, що розробка ідеї базується на теорії розумових дій А.Н. Леонтьєва й П.Я. Гальперіна й обґрунтована необхідністю “забезпечити індивідуалізацію навчання, підвищити пізнавальну активність навчуваних, озброїти їх необхідним обсягом наукових і практичних знань у мінімальний термін”. Але така тенденція підміни кібернетикою педагогіки своєчасно зазнала критики.

Один із керівників Державного комітету СРСР з народної освіти, член почесного комітету Європейської академії наук Ф. Перегудов навчальний процес ВНЗ періоду 1970 – кінця 1980-х рр. графічно зобразив у вигляді піраміди, де чотири кути позначають обов’язкові складові навчального процесу (студент, викладач, навчальний предмет, засоби навчання), а площини (аудиторну і самостійну роботу студентів, консультативну та методичну роботу викладача), відповідно, його багатоманітність. Як учений-експерт він підкреслює, що особливий акцент на аудиторній роботі в ті часи робить таке зображення навчальної моделі “площинним”, тобто не залишається місця для спільної та творчої діяльності викладача і студентів, а студент, який позиціонує себе об’єктом такої діяльності, втрачає бажання до самостійності та самоактуалізації. Наслідками такої “чорної діри” в реалізації ідеї педагогічної взаємодії стає нездатність майбутніх фахівців застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності.

Третій етап “весняного оновлення” (1986–1993 рр.) був зумовлений початком у 1986 р. процесу так званої “перебудови”, коли марксистсько-ленінське вчення та матеріалістична теорія пізнання вже не могли слугувати базовою методологічною складовою педагогічної науки й інших наук у цілому. Саме цей період можна вважати початком суттєвих перетворень у вищій школі України, роками загострення необхідності звернення до гуманістичних ідеї розвитку педагогічної діяльності.

Новації вітчизняних педагогів були зумовлені соціально-економічними та політичними змінами в житті другої половини 1980-х рр., прагненням усіх учителів вдосконалювати навчальний процес, внести зміни до традиційної парадигми педагогічної науки. У 1986 р. Колегія Міністерства СРСР затвердила документ “Основні напрями перебудови вищої та середньої спеціальної освіти в країні”, яким керувалися на освітнянській ниві українські педагоги вищої школи [7]. В ньому йшлося про накопичення нерозв’язаних проблем і наростання негативних явищ, що вимагало не лише вдосконалення професійної підготовки педагогічних працівників у рамках чинної системи, а й внесення значних змін у її структуру й механізми функціонування.

Стало очевидним, що вимоги, які ставить авторитарний педагог, часто сприймаються студентами опосередковано, оскільки не вважаються необхідними. Тому саме феномен розвитку педагогічної взаємодії підкреслював гостру потребу в упродовженні нових, адекватних часу спеціальних форм її організації. До того ж сама стилістика мови передбачає в основі педагогічної взаємодії активну дію одного суб’єкта на іншого, тобто співробітництво, яке і є початком соціального життя майбутнього фахівця. І, 18 жовтня 1986 р. “Учительская газета” офіційно повідомила про існування гуманно-оптимістичної педагогіки співробітництва як такої, що заснована на повазі особистості навчуваного, рівному партнерстві учасників навчального процесу, прийнятті спільних інтересів та цінностей, прагненні до духовної єдності. Педагог не змушує примусовими засобами навчатися, а створює оптимальні умови для навчання та самостійного розвитку. Особливістю педагогіки співробітництва, на думку українського вченого-педагога М.Д. Касьяненка [1], є процес формування високогуманних відносин викладачів, учителів з учнями і студентами в педагогічних та учнівських колективах. Отже, внаслідок обміну досвідом своєї роботи багато педагогів-практиків усе частіше почали використовувати термін “педагогіка співробітництва” не тільки як особливу педагогічну технологію або сукупність прийомів, а в більш широкому розумінні слова – як нову ідеологію педагогіки, що слугувала опозицією до авторитарно-імперативної, що вважалася традиційною в ті часи.

Крах ілюзій, необоротність демократичних змін у суспільному житті, розширення міжнародних зв’язків України та поворот до ринкових відносин, відхід від педагогічного догматизму вимагали формування нового обґрунтованого освітнянського курсу всієї держави. Ці роки спалаху патріотичних почуттів, підвищення національної свідомості, змін у відносинах на ринку праці ставили особливо складні проблеми перед викладачами ВНЗ та студентською молоддю. Українська освіта йшла шляхом демократизації дуже повільно й обережно. Аналіз змісту постанов, наказів та інструктивних листів того часу і їх численність вказують на інтенсивність роботи Міністерства освіти. В березні 1987 р. вийшла особлива постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Основні напрями перебудови вищої і спеціальної середньої школи в країні” [7], яка передбачала перехід на нові навчальні програми і плани, їх регулярне оновлення з урахуванням новітніх досягнень науки,

техніки та культури, наявність у навчальних планах до 15% резервного навчального часу. Вже в 1991–92 н. р. було опрацьовано перший варіант нового переліку напрямів фахівців з вищою освітою на тлі загальної інтеграції наукових знань.

У 1980-х рр. спостерігалось особливе загострення необхідності звернення до гуманістичних ідей розвитку педагогічної взаємодії, але, як дозволяє стверджувати проведений аналіз навчальної документації, характерні риси радянського періоду, а саме: догматизація, заідеологізованість, денаціоналізація на практиці почали зникати лише у 1992 р. Жвавий інтерес до занять, на яких можна було не тільки почути критичний аналіз праць та подій минулого, але й сформулювати свою особисту думку, поліпшити свої знання в неформальному спілкуванні з викладачем, спробувати свої сили в діловій грі, знайти можливість відчувати радість від здатності швидко засвоювати й узагальнювати нову інформацію завдяки індивідуально підібраним викладачем форм та методів навчання – все це ознаки поступових змін формату взаємодії учасників навчального процесу у вищій школі останніх років ХХ ст.

Четвертий етап “інтеграції у світовий освітній простір” – 1993–2010 рр. – розпочинається обговоренням документа надзвичайної ваги – проекту державної національної програми “Освіта: Україна ХХІ століття”, що був запропонований 24 грудня 1992 р. на Всеукраїнському конгресі працівників освіти. Реформа вищої освіти була сформульована в Законі України “Про освіту”, який було прийнято у 1996 р. Вона супроводжувалася відкриттям ряду нових університетів, академій та інститутів, приєднанням України на черговій конференції міністрів країн Європи (19 травня 2005 р., Норвегія) до Болонського процесу. Освіта, яка визнана однією з найважливіших складових загальнолюдських цінностей, опинилася у складному становищі. Процеси щодо посилення гуманістичної спрямованості освіти, забезпечення якості навчання та мобільності студентів і працівників ВНЗ відбуваються на тлі докорінних змін у системі морально-ціннісних орієнтирів українського народу, що є закономірним наслідком глибокої трансформації як суспільно-політичного устрою, так і соціально-економічного укладу країни.

Останнім роком періоду адаптації вищої освіти України до вимог Болонського процесу визначено 2010. Впровадження кредитно-модульної системи, що опрацьовується з метою подальшої гуманізації та демократизації навчального процесу, загострило питання ретельних змін в організації педагогічної взаємодії учасників навчального процесу у вищій школі. Нова педагогічна доктрина, де обидві сторони виступають як рівні, паритетні в міру їх знань та можливостей партнери, відкриває широкі перспективи для вдосконалювання всієї системи освіти, для поліпшення професіоналізму, для формування нової концепції взаємодії “викладач – студент” у цілому, а також модернізації форм навчання.

На цьому тлі особливу увагу привертають дві періодизації, що викликають інтерес з точки зору їх походження.

Основним фактором створення першої загальноприйнятої періодизації, стала оцінка розвитку педагогіки СРСР крізь призму соціополітичних умов життя українського народу країни тих часів. Умовно перелічимо такі етапи й дати періодизації другої половини ХХ ст.:

- 1) початок 50 – кінець 60-х рр. ХХ ст.;
- 2) 1970–1985 рр. – “етап жорсткого тоталітаризму”;
- 3) 1986–1991 рр. – період “ліберальної перебудови”;
- 4) з 1991 р. – період “вільного розвитку”.

Як бачимо, початок та кінець того чи іншого періодів у цій традиційній періодизації збігаються з історичними датами переломних для української держави подій.

Порівняльний аналіз дає можливість помітити велику впливовість соціополітичних змін у державі на розвиток педагогічної думки. Деяка розбіжність дат, з одного боку, вказує на більшу чутливість останньої до ряду існуючих прихованих недоліків у системі вищої освіти й гострої необхідності корекції механізмів педагогічної взаємодії учасників навчального процесу; а з іншого – визначає, що реалізація випереджальних теоретичних розробок у педагогічній галузі гальмувалась не стільки інерційністю та певним консерватизмом, притаманним характеру її процесів, скільки заідеологізованістю та відсутністю суттєвих перетворень у суспільно-політичному й економічному житті держави.

Цікавою є також *періодизація*, створена китайськими педагогами. Такий жвавий інтерес до досвіду радянської педагогіки пояснюється соціалістичною ідеологією цієї країни. Аналіз радянських здобутків і результатів реформ дав змогу китайським ученим з позиції багатовікової історії та традицій своєї держави побачити помилки та взяти все позитивне й корисне.

Китайські вчені особливо виділяють у XX ст. період радянської педагогіки, який ми поділяємо на три періоди: 1) 1920-ті рр., 2) 1930–1950-ті рр.; 3) 1960–1980-ті рр. Як відзначають китайські науковці, до другої половини XX ст. радянські педагоги прийшли з рядом нових проблем, серед яких, наприклад, освоєння знань і навичок, що залишається дискусійним і сьогодні [2, с. 13–19].

Отже, базовим чинником створення такої історико-педагогічної періодизації для вчених-педагогів “піднебесної” стало традиційне для багатьох країн питання переваженості студентів як результат відсутності комплексного підходу до знань, з одного боку, та застарілість технологій педагогічної взаємодії та методів навчання – з іншого. Коріння цієї проблеми у ставленні викладача до студента як суб’єкта до об’єкта, тобто в “застиглості” “суб’єкт-об’єктної” освітньої моделі. Тому з позицій нинішнього дня, на думку китайських дослідників, на особливу увагу заслуговують праці відомих педагогів-новаторів радянського часу (Ш.А. Амонашвілі, І.Я. Лернера, В.О. Сухомлинського, В.Ф. Шаталова), у яких висвітлено питання відносин учасників навчального процесу, поліпшення їхньої педагогічної взаємодії, що відкривало шляхи для наступного вирішення численних педагогічних завдань.

В.О. Сухомлинський одним з перших у радянській педагогіці свого часу став розробляти гуманістичні традиції вітчизняної й світової педагогічної думки. Безсумнівно, найціннішим з точки зору китайських педагогів в ідеях В.О. Сухомлинського є гармонійне поєднання в освітньому процесі соціалістичних і гуманістичних засад. Його концепція справила значний вплив на всю радянську педагогіку 60–80-х рр. XX ст.

З початком модернізації національної системи освіти китайські реформатори зосередилися на необхідності повороту від традиційної до розвивальної педагогіки (праці Л.С. Виготського, Л.В. Занкова), а також поглибленні досліджень з педагогічної психології, вивченні методів одержання знань і форм розумової діяльності (роботи Д.Н. Богоявленського, В.В. Давидова).

Отже, особливий акцент китайські вчені роблять на тих дослідженнях СРСР у сфері педагогіки, що зорієнтовані на розвиток особистості, тому що “навчання не може орієнтуватися тільки на знання, навички й уміння” [2, с. 64].

Найбільше китайських педагогів-теоретиків цікавила тенденція цілісного підходу до процесу навчання, заснованого в СРСР в 70–90-х рр. ХХ ст. на методах діалектичного, системного, комплексного дослідження із застосуванням: 1) наукових методик, що використовувалися в інших дисциплінах (методик системного аналізу й інформаційних теорій); 2) досягнень інших галузей науки – філософії, психології, логіки, біології й соціології для аналізу педагогічних явищ; 3) експериментальних методик.

Саме експериментальні методики китайські науковці вважають однією із сильних сторін радянської педагогіки, тому що в них вони вбачають гарантії гармонійного поєднання педагогічних теорій з практикою. Тому китайські педагогі-теоретики довіряють лише тим радянським дослідникам, які мали власні експериментальні майданчики.

Все вищевикладене китайські критики вважають безцінною спадщиною розвитку радянської педагогіки у другій половині ХХ ст.

Так, узагальнення результатів дослідження витоків та обґрунтування етапів розвитку ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої освіти України другої половини ХХ ст. дають підстави зробити такі **висновки**.

Сучасні процеси інтеграції до світового освітнього простору вимагають від української вищої школи певної адаптації щодо впровадження у практику найбільш прогресивних і конкурентоспроможних, визнаних у світі педагогічних досягнень. При цьому треба оцінити досвід радянської педагогіки з позицій сучасності, позитивні концепції якої надають можливість для розвитку багатьох провідних педагогічних технологій України майбутнього.

Епоха радянської педагогіки має свою еволюцію, дослідити та ретельно проаналізувати яку можна через історико-педагогічну періодизацію всього спектра форм та засобів педагогічної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності у вищій школі.

Сутність педагогічної категорії “взаємодія” полягає в гуманістичній педагогіці, стрижнем якої є парадигма людини, яка готова до реалій життя, де “людина, яка знає”, поступається “людині, яка діє”. Така зміна вимагає переосмислення сутності всієї педагогічної технології в цілому.

У спадщину нам дісталася така система вищої професійної освіти, що дає кожній особистості високий рівень базових теоретичних знань у всіх галузях науки та водночас нездатність застосовування цих знань у її практичній діяльності, особливо в непередбачуваних ситуаціях.

У 1950–1986 рр. компартійна ідеологія визначає напрями розвитку освіти й науки. Нарешті, вища освіта стала на службу партійної та державної ідеології, а педагогічна наука відображала унітарно-авторитарну державу, позбавляючи молоде покоління права на самоактуалізацію особистості, її власну позицію та творчу індивідуальність. Саме розуміння мети освіти як формування “систематизованих знань, умінь і навичок” послужило причиною її дегуманізації, що виявилось в ідеологізації навчальних програм і підручників. І хоча, починаючи з 1960-х рр., вітчизняна педагогічна теорія збагачувалася ідеями діалогу, взаєморозуміння, спільної дії та необхідності поваги особистості, вороже ставлення до новітніх технологій і локальність упровадження нових методів навчання в системі вищої освіти призвели до догматизації лекційно-семінарської системи у ВНЗ СРСР. Основний акцент при проведенні лекції робили на інформаційній функції, що надавало їй пасивної

форми. Це призводило до дисбалансу в педагогічній взаємодії учасників навчального процесу, що виявлялося у вигляді “активного” викладача, який трансформує знання (інформує), та “пасивного” студента, який фіксує знання, а це повністю блокувало інтелектуальну й творчу активність останнього.

Головна мета радянської педагогіки, а саме пошук оптимальних шляхів формування всебічно та гармонійно розвинутої особистості, мала ідеологізовану забарвленість і декларативний характер. Гуманістична спрямованість освіти змінила звичне уявлення про її мету як формування “систематизованих знань, умінь і навичок”. Саме таке розуміння мети освіти призвело до штучного розділу на навчання й виховання. У результаті політизації ні середня, ні вища школи не стали трансляторами загальнолюдської й національної культури.

У зв'язку із цим 1980-ті рр. визначалися як період особливого загострення необхідності звернення до гуманістичних ідей розвитку педагогічної діяльності. Видатного українського педагога В.О. Сухомлинського по праву вважають одним з перших у радянській педагогіці, хто започаткував розробку гуманістичної традиції у вітчизняній та світовій педагогічній думці другої половини ХХ ст.

Поняття гуманізації в контексті реформування сучасної вищої школи характеризується новою позицією особистості студента в освітньому процесі й новою системою взаємодії “викладач-студент”. Найважливішою складовою педагогічного процесу стає особистісно орієнтована взаємодія учасників навчального процесу, головним принципом якої є визнання самоцінності особистості, її права на розвиток, створення умов для творчої самореалізації в процесі навчання.

Література

1. Бойченко Т.О. Оновлення змісту гуманітарної підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах України (кінець 80 – початок 90-х рр. ХХ ст.) / Т.О. Бойченко. – С. 95–98.
2. Боровская Н.Е. Советская педагогика в оценках китайских ученых [Электронный ресурс] / Н.Е. Боровская. – Режим доступа: <http://portalus.ru>.
3. Вища школа України. Здобутки і перспективи (1966–1970) / [В.Ю. Маланчук, В.М. Попов, А.Н. Новомінський]. – К. : Вища школа, 1971. – 267 с.
4. Высшая школа : сб. основных постановлений, приказов и инструкций : в 2 ч. / [под ред. Е.И. Войленко]. – М. : Высшая школа, 1978. – Ч. 1. – 339 с.
5. Закон України “Про вищу освіту” // Голос України. – 1996. – № 43.
6. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва : навч. посіб. / М.Д. Касьяненко. – К. : Вища шк., 1993. – 89 с.
7. Основні напрямки перебудови вищої і середньої освіти в Україні : офіц. вид. 1. – К. : Вища школа, 1987. – 86 с.
8. Радянська освіта. – 1970. – 30 травня.
9. Педагогика : учеб. пособ. для студентов педагогических учебных заведений [Электронный ресурс] / [В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов]; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/index.php.
10. Стенограмма совещания по вопросам дидактики 30 ноября – 3 декабря 1960 г. Сектор дидактики НИИ теории и истории педагогики. НА РАО. Ф. 31. Оп. 1. Ед. хр. 711. 254 л. – 1960.

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ДИТИНИ В ПОЗАШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Актуальність проблеми полягає в тому, що сучасне суспільство – це суспільство глобальних змін, розвиток якого залежить від творчих зусиль кожної окремої особистості, від тих можливостей і здібностей, які їй притаманні. Глобалізація суспільних процесів потребує стимулювання активності особистості дитини, вказує на необхідність підготовки її до майбутнього, ставить нові цілі й завдання перед системою освіти. Інтелектуальний потенціал особистості дитини, стратегія інтенсивного набуття нею знань є найважливішою метою освітньої політики всього світового суспільства. На цьому тлі спостерігається підвищений інтерес до формування креативного мислення дитини.

Метою статті є висвітлення шляхів формування креативного мислення особистості дитини в позашкільному закладі.

З аналізу наукових праць таких учених, як Ш.О. Амонашвілі, В.І. Андреев, І.Д. Бех, Д.Б. Богоявленська, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька, І.А. Зязюн, В.М. Оржеховська, С.О. Сисоева, Т.І. Сущенко, впливає, що під “креативністю” слід розуміти творчий дух, творчий потенціал індивіда, його творчі здібності, що виявляються не тільки в оригінальних продуктах діяльності, але й у мисленні, почуттях та спілкуванні з іншими людьми.

Загалом креативне мислення відзначається пластичністю (пропонуються численні розв’язки там, де більшість людей обмежується одним), рухливістю (відбувається легкий перехід від однієї точки зору до іншої, від одного аспекту проблеми до іншого), оригінальністю [5, с. 53].

Якщо взяти до уваги, що процес і результат розвитку креативного мислення дитини в освітніх сферах спираються на психолого-педагогічний потенціал вільного часу, у якому реалізуються освітні функції у формі особливих інтелектуальних і предметно-вибіркових педагогічних послуг, то тут велика роль належить закладам позашкільної освіти.

Так, на думку О.К. Буданова, більшість таких закладів характеризуються:

1. Подальшим розвитком демократичних і гуманістичних традицій у їх виховній діяльності.
2. Посиленням особистісно орієнтованої спрямованості освітнього процесу.
3. Збереженням унікальності особистості кожної дитини в мінливому оточенні.
4. Наданням додаткової освіти для розвитку творчих здібностей особистості дитини та формування її планетарного мислення.
5. Зростанням взаємодії педагогів, дітей і батьків.
6. Увагою до захисту прав дитини; роботою з обдарованими (креативність – складова обдарованості) й соціально знедоленими дітьми.

Відомий психолог О.Г. Асмолов називає додаткову освіту, яку отримує дитина в позашкільних закладах, відтворювальною та визначає такі її функції:

- “культуровідтворювальна”;
- “особистісно відроджувальна”;
- профорієнтаційна;

- психотерапевтична;
- інформаційна (формує ЗУНи).

На його думку, а з цим неможливо не погодитися, додаткова освіта – це суттєвостворювальний стрижень усієї освіти [3, с. 50].

Є.Б. Євладова і Л.О. Ніколаєва визначають додаткову освіту як процес, вільно обраний дитиною для поглиблення знань, спрямованих на задоволення її інтересів; ознайомлення з засобами різноманітної діяльності; вибору ціннісних орієнтацій з урахуванням її переваг, нахилів, такий, що сприяє її самореалізації та соціально-культурній адаптації [4].

Вищезазначене дає нам змогу зробити висновок, що саме в позашкільних закладах існують можливості створення сприятливих умов для розвитку креативного мислення дитини.

Саме позашкільна освіта відкриває для дитини вільний вибір освітньої сфери, виду, типу та форми діяльності, що забезпечує умови для самовизначення й самореалізації особистості. Дослідженнями показано, що система позашкільної освіти спрямована на: особистісне зростання дитини; її вдосконалення та розвиток у вибраному виді діяльності, тобто предметно-діяльнісній сфері; індивідуалізованість і варіативність програм (розробка індивідуального маршруту розвитку креативного мислення); добровільність і вибірковість в отриманні додаткової освіти; підвищення її функціональної грамотності.

Компоненти процесу формування креативного мислення у дитини, як показує практика, можуть складатися з таких етапів:

Перший етап – мотиваційно-цільовий (створення основи для формування креативних умінь). Мотивація є основним моментом при формуванні мислення. Вона посилює успіх і відчуття гордості за успішно виконану справу.

Другий етап – змістовно-операційний (власне розвиток дивергентного мислення, коли пошук іде одночасно за різними напрямками, не підпорядковуючись єдиній логіці, через застосування методів активної творчої діяльності: методів дискусії, гри, розгляду ситуацій, експериментально-дослідної роботи тощо).

Третій етап – результативно-оцінний (вдосконалення креативного мислення в процесі творчої діяльності, включення дітей у розробку завдань, які сприяють формуванню креативних здібностей).

Відповідно, кожний етап потребує організації педагогічно продуманих дій з урахуванням вікових можливостей дітей.

Так, на першому етапі пропонується створення умов для проникнення дитини за межі відомого та формулювання проблеми у формі питань. Для цього використовується спеціальна система завдань, до яких входять нестандартні завдання, завдання-парадокси, завдання із застосуванням метафор, прислів'їв, приказок, народних прикмет.

Другий етап – це самостійний пошук вирішення проблеми, створення проекту. Треба зазначити, що основою успішної реалізації будь-якого проекту є комплексне і глибоке вивчення основних ідей, проблем і тем, пов'язаних із цим проектом, для чого розробляються творчі завдання, які можуть систематично використовуватися для формування креативних навичок. Формування цих навичок відбувається під час тренінгів.

Поняття “тренінг” визначено як процес удосконалення організму, пристосування його до підвищених вимог у певному виді діяльності шляхом систематичних (що дуже важливо) вправ з навантаженням та складністю, що зростають. Наведемо приклади деяких з них.

Біографія сірникової коробки

Знайдіть нове, не відоме вам у відомій сірниковій коробці. Пофантазуйте, як її виготовляли? Що уявляється? Це нічого, що вам не відомо, як виготовляються коробки з сірниками. Пофантазуйте! Подумайте, скільки людей брало участь у “біографії сірникової коробки” – від лісоруба до продавця магазину. Потім сховайте її та напишіть про неї все, що знаєте.

Візьміть іншу коробку з таким самим малюнком. Знайдіть різницю між ними. Намагайтеся відповісти на запитання: “Для чого їх треба було порівнювати, з якою метою?”

Ланцюжок асоціацій

Дітям дають слово: “Криголам”... Ставлять запитання: “Що ви бачите на своїх внутрішніх екранах?” Три хвилини мовчання – вільно відпустіть думку, “відв’яжіть” її від слова “криголам”, коли забажаєте. Подивимось, куди вона вас приведе.

Через три хвилини починається опитування. З’ясовується, що дитина, думаючи про криголам, може перейти потім до думки про пароплав, який привів її у порт, потім згадуються кадри кінохроніки про стапеля, зразу ж – кадри з фільму “Титаник”, думка про фільм змінюється спогадами про подорож, потім виникає набережна, де зеленіють дерева... Ліс... гриби...

Відновити у пам’яті весь ланцюжок асоціацій, який привів від “криголама” до “грибів”, іноді буває не так уже й просто. Це є основна частина вправи, яка тренує логіку та послідовність внутрішнього бачення.

Подорожі

Кожному з вихованців, що сидять поруч, педагог пропонує маршрут подорожі: Антарктида, джунглі, Ангара, берег Чорного моря, Гімалаї... Учні готують свої кінострічки, фантазують про далекі місця, де вони ніколи не бували. Потім починаються розповіді: послідовний опис кадрів. Кілька фраз кадрів – і слово надається іншому, потім – третьому. Знову повертаються до першого оповідача для продовження його розповіді. Потім – до четвертого, для початку розповіді, третього – для продовження, а потім – у будь-якому порядку.

Коли доповіді скінчилися, надається декілька хвилин на відновлення в пам’яті послідовності кадрів у кожній розповіді. Будь-який учасник вправи має повторити будь-яку з описаних подорожей.

Вправа тренує увагу і неперервність внутрішніх бачень, переключення за допомогою розвинутої розподіленої уваги. Тренується не механічне запам’ятовування слів, а образне пригадування картин, які послідовно виникали, й розподіл їх за заданими “поличками”.

Мозаїка

На столі у педагога – нарізані різноманітні геометричні фігурки якоїсь репродукції. Кожен учень, отримавши фігурку, намагається вгадати, що може бути зображено поруч. Потім учні збираються групою, розглядають фігурки, які є у товаришів, і намагаються відновити повне зображення. Учні повинні відповісти на запитання: “Що відбувалося на внутрішніх екранах їх бачення?” [2, с. 32–34].

На третьому етапі пропонується рефлексія (здатність людини не тільки мислити та відчувати, але й осмислювати свої думки та почуття) через застосування методу “незакінчених речень” для особистісного й суспільного оцінювання результатів самостійного пошуку та переходу до формулювання наступних проблем.

Філософ О.С. Арсен'єв відзначає, що спалах рефлексії є початком розвитку людини як розумної істоти. “У цьому спалаху самосвідомості закладено весь подальший розвиток Людини як розумної істоти, вона є початком HOMO SAPIENS, який не фіксується в морфологічних змінах (мізки, пряма хода, розвиток руки тощо), а виникло усвідомлення свого буття у Світі, що набуло спочатку форму Я – ТИ. Це було самознаходження і самосприйняття Людини у Світі” [1].

Слід пам'ятати, що дитина – факел, який треба запалити; але факел може згаснути та обов'язково згасне, якщо сам вихованець не буде знати, у яких умовах вогонь палає яскраво й постійно.

Висновки. Виходячи з вищезазначеного, доходимо висновку: для того, щоб факел дитячої творчості не згасав, педагогу позашкільного закладу треба завжди перебувати в постійному творчому пошуку й бути всебічно розвинутим, бо життя в педагогічній діяльності – це невтомна праця душі. Це вічний іспит на мудрість, терпіння й професійну майстерність.

Література

1. Арсен'єв А.С. Глобальній кризи и личность / А.С. Арсен'єв // Мир психологии и психология в мире. – М., 1994.
2. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств / С.В. Гиппиус. – СПб. : Речь, 2001. – С. 32–34.
3. Голованов В.П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования : учеб. пособ. для студ. учреждений сред проф. образования / В.П. Голованов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – С. 50.
4. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей : учеб. пособ. для студ. учреждений сред проф. образования / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова. – М., 2002.
5. Педагогічний довідник учителя : в 4 книгах / упоряд. : В. Андрієвська ; за заг. ред. С. Максименка. – К. : Главник, 2005. – Кн. 2. – С. 53.

ГРАБОВСЬКА М.В.

ОСОБЛИВОСТІ НАЛАГОДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ДИСФУНКЦІЙНІЙ СІМ'Ї

Сучасна сім'я переживає серйозні труднощі, що значною мірою зумовлені кризовими явищами, притаманними як українському суспільству в цілому, так і окремим його сферам зокрема. Ці труднощі негативно позначаються на внутрішньосімейній атмосфері, спричинюють стійкі сімейні проблеми. Особливо це стосується сімей, у яких чітко спостерігається невиконання сімейних функцій – від усієї їх сукупності до однієї, окремо взятої, – дисфункційних сімей. Виконання чи, навпаки, невиконання функцій сім'єю має величезне значення для її життєдіяльності, розвитку та соціалізації всіх її членів. Навіть недовиконання однієї чи кількох функцій може призвести до розладу у відносинах між членами сім'ї чи її розпаду в цілому.

Проблеми життєдіяльності та функціонування різних типів сімей привертали увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. Так, Н. Аристова, К. Васильєва, В. Постовий вивчали функції та види життєдіяльності сім'ї. А. Харчев до-

сліджував проблеми становлення й розвитку сім'ї як соціального інституту. Ю. Азаров, М. Буянов, І. Голод, В. Сисенко, С. Толстоухова досліджували умови стабільності шлюбу. О. Вакуленко, А. Волкова, Т. Гурко у своїх працях розглядали подружню сумісність та її роль у виникненні сімейних конфліктів. З. Зайцева, М. Соловійов, О. Яременко досліджували мотиви і причини розлучень. Теоретичні основи соціальної і соціально-педагогічної роботи з різними категоріями сімей були висвітлено в працях І. Зверевої, А. Капської, І. Трубавіної. Незважаючи на широкий науковий інтерес, проблема подолання дисфункційності сімей залишається маловивченою.

Мета статті – розкрити особливості процесу налагодження соціальної взаємодії в дисфункційній сім'ї; виявити вплив цього процесу на її стабільність і розвиток.

Для досягнення поставленої мети встановимо особливості налагодження соціальної взаємодії в дисфункційній сім'ї; виявимо сутність процесу налагодження соціальної взаємодії в дисфункційних сім'ях.

Життєдіяльність сім'ї безпосередньо пов'язана із задоволенням потреб її членів, що відбувається шляхом виконання певних функцій [8, с. 97]. Під функціями сім'ї розуміємо спосіб прояву активності, життєдіяльності сім'ї та її членів. Функції сім'ї глибоко історичні, тісно пов'язані із соціально-економічними умовами життєдіяльності суспільства, тому з часом змінюються їх характер та ієрархія. Успішне виконання сім'єю своїх функцій визначається не тільки її внутрішнім станом, але й соціальним здоров'ям суспільства [8, с. 98].

Виходячи з рівня виконання сім'єю притаманних їй функцій, усі сім'ї поділяють на:

- функційні (члени сім'ї частіше застосовують такі стилі поведінки, як співробітництво, компроміс, і характеризуються адаптивним типом взаємодії);
- дисфункційні (члени сім'ї відтворюють неадекватні сімейні установки, ігноруючи погляди партнера й сімейні традиції, виявляють нестабільність і неузгодженість у формуванні внутрішньосімейних соціокультурних норм і традицій, відрізняються конфронтацією ролевих позицій);
- псевдофункційні (члени сім'ї ігнорують традиції і норми, які не відповідають їх поглядам, виявляють ознаки адаптивно-дезадаптивної поведінки, схильність до уникання, пристосування, суперництва, дезадаптивних моделей поведінки) [2, с. 76].

Сучасні дослідження показують, що дисфункційність сім'ї не залежить від її соціального статусу: вона може спостерігатися як в інтелігентній, забезпеченій сім'ї, так і в малоосвіченій чи малозабезпеченій.

Характерними психолого-педагогічними ознаками дисфункційних сімей є: відсутність або значне порушення функціонування принаймні одного елемента в системі сімейних відносин (мети, порядку функціонування, енергетики системи); низька якість функціонування сім'ї аж до повного невиконання сімейних обов'язків членами сім'ї і, відповідно, незадоволення їх основних потреб [2, с. 78]. Дисфункційна сім'я, як правило, створює несприятливі умови для розвитку й самореалізації особистості.

Особливо негативно дисфункційність сім'ї позначається на дітях. Умови виховання дітей у дисфункційних сім'ях створюють несприятливе підґрунтя для роз-

витку диспозиційної системи особистості дитини. Переважна більшість таких дітей у процесі сімейної соціалізації засвоює викривлені моделі поведінки, у яких відображаються домінування матеріальних орієнтацій над духовними, незбалансованість і переважання індивідуалістичних цінностей над груповими, сімейними [3, с. 14]. Крім того, незадоволені в межах сім'ї потреби дітей стимулюють їх активність на пошук сприятливого середовища (яким найчастіше виступає антисоціальне угруповання) для реалізації власних потреб, що домінують. Саме тому, на наш погляд, дисфункційна сім'я повинна виступати об'єктом соціально-педагогічної діяльності.

Погоджуємось із думкою О. Ноздріної [5, с. 426], що в основі дисфункційності сім'ї лежить проблема повної або часткової відсутності соціальної взаємодії між її членами. Отже, головним завданням соціально-педагогічної роботи з дисфункційною сім'єю є налагодження соціальної взаємодії між її членами й мобілізація внутрішніх сил сім'ї на подолання кризи.

Як зазначено в Словнику-довіднику соціального працівника, “взаємодія соціальна – це взаємний вплив різних сфер, явищ і процесів, осіб або спільностей, який здійснюється за допомогою соціальної діяльності” [7, с. 341]. У ході соціальної взаємодії відбувається взаємне пристосування дій кожного із членів сім'ї, формування одностайного розуміння ситуації, усвідомлення смислу дій, налагоджується певний ступінь взаємодопомоги та солідарності.

На сьогодні соціальну взаємодію в сім'ї класифікують за рядом ознак: кількістю суб'єктів взаємодії (між двома людьми, між індивідом і групою, між групами); характером відносин суб'єктів взаємодії (односторонні та двосторонні, солідарні (узгоджені) та антагоністичні (ворожі)); тривалістю (короткочасна й довгочасна); наявністю (відсутністю) організованості (організована та неорганізована); рівнем усвідомлення взаємодії (усвідомлена та неусвідомлена); “матеріальністю” обміну (інтелектуальна (ідейна), почуттєва (емоційна) та вольова) [7, с. 341–342]. Також розрізняють соціальну взаємодію зовнішню (між сім'єю і її оточенням) і внутрішню (всередині кожної сім'ї між її членами). О. Волошок [2, с. 81–82] пропонує розрізняти соціальну взаємодію як випадкову, тимчасову і стійку; приватну і публічну; особистісну й речову; формальну та неформальну. На наш погляд, для сучасної української сім'ї найбільш оптимальною є тривала стійка добре організована особистісна соціальна взаємодія, яка має усвідомлений характер.

Ряд учених, спираючись на загальні цілі соціальної взаємодії, поділяють її на функційно-рольову та емоційно-міжособистісну [1; 2; 5]. Функційно-рольова соціальна взаємодія виникає у сфері пізнання, предметно-практичної й духовно-практичної діяльності членів сім'ї. Емоційно-міжособистісна соціальна взаємодія виникає, насамперед, у сфері спілкування й має на меті задовольнити потреби суб'єктів в емоційному контакті. У сімейному житті обидва види соціальної взаємодії тісно пов'язані [2, с. 80].

Враховуючи, що до основних форм соціальної взаємодії належать змагання, пристосування, соціальний конфлікт та асиміляція, вважаємо, що перетворення сім'ї з функційної на дисфункційну спричиняє, насамперед, така форма соціальної взаємодії, як соціальний конфлікт, оскільки конфлікти в сім'ї мають здебільшого руйнівне значення.

Ефективність налагодження соціальної взаємодії між членами дисфункційної сім'ї та її продуктивність залежать від ряду умов. До таких умов належать, насамперед, особистісні характеристики членів сім'ї, а саме: усвідомлення потреби в позитивних змінах; сформованість соціальних установок на себе як суб'єкта взаємодії, на позитивне ставлення до інших членів сім'ї, до процесу взаємодії як цінності; сформованість комунікативних умінь; наявність чіткої й вагомій мотивації діяльності [1].

Важливою умовою налагодження соціальної взаємодії в дисфункційній сім'ї є також діяльність соціального педагога. Соціальні педагоги допомагають дисфункційним сім'ям вирішувати їх проблеми, створюючи для цього необхідні ресурси, забезпечують взаємодію між членами сім'ї чи між сім'єю та середовищем у цілому, впливають на соціальну політику [4, с. 90]. Предметно-інструментальною основою професійної діяльності соціального педагога з дисфункційними сім'ями є його професійні знання та досвід.

До професійних обов'язків соціального педагога щодо діяльності з дисфункційними сім'ями входить таке: виявляти дисфункційні сім'ї та окремих їх членів, які потребують різних видів соціальної допомоги; виявляти причини виникнення дисфункційності, сприяти їх усуненню; надавати допомогу в сімейному вихованні; проводити психолого-педагогічні та юридичні консультації; виявляти дітей і дорослих, які мають потребу в опікунстві, лікуванні, отриманні матеріальної, соціально-побутової чи іншої допомоги; організовувати громадський захист неповнолітніх правопорушників, виступати в ролі громадського захисника в суді; брати участь у роботі зі створення центрів соціальної допомоги дисфункційним сім'ям, притулків, молодіжних, підліткових, дитячих і сімейних центрів, клубів та асоціацій, об'єднань; організовувати і координувати роботу з соціальної адаптації та реабілітації членів дисфункційної сім'ї, які повернулися з місць позбавлення волі й спеціальних навчально-виховних закладів [6; 9]. Отже, робота соціального педагога з дисфункційною сім'єю є різноплановою та вимагає міцних знань з різних галузей, сформованих умінь і навичок.

Оптимізувати зміст соціально-педагогічної діяльності із цією категорією сімей, на наш погляд, дадуть змогу: детальне вивчення проблем дисфункційних сімей; організація та проведення тренінгів налагодження соціальної взаємодії для членів дисфункційних сімей; забезпечення залучення членів дисфункційних сімей до участі в громадському й культурному житті суспільства.

Висновки. Соціальна взаємодія має надзвичайно велике значення в життєдіяльності сім'ї. Порушення виконання функцій сім'єю призводить до її руйнування. І, навпаки, завдяки оптимальному налагодженню соціальної взаємодії дисфункційні сім'ї можуть перетворитися на функційні. Налагодження соціальної взаємодії залежить від ряду умов, основними з яких є особистісні характеристики членів сім'ї, їх прагнення до змін, а також кваліфікована допомога соціального педагога.

У майбутньому слід приділити увагу дослідженню особливостей життєдіяльності різних видів дисфункційних сімей, вивченню передового вітчизняного й зарубіжного досвіду соціально-педагогічної роботи з ними, розробці та апробації програми виходу сім'ї із стану дисфункційності, у тому числі за рахунок налагодження в сім'ї соціальної взаємодії.

Література

1. Банник Л.В. Причини та шляхи подолання подружньої дисгармонії / Л.В. Банник // Журнал для батьків. – 2000. – № 2. – С. 26–29.
2. Волошок О.В. Дисфункційна сім'я як чинник ризику виникнення порушень у сфері спрямованості особистості / О.В. Волошок // Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К., 2002. – С. 76–81.
3. Зайцева З.Г. Неблагополучна сім'я та її вплив на формування особистості дитини / З.Г. Зайцева // Соціальна підтримка молодого сім'ї. – К., 1994. – 118 с.
4. Капська А.Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи / А.Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола ; заг. ред. : І. Звереві та Г. Лактіонової. – К., 2001. – 129 с.
5. Ноздріна О.В. Порушення функціонування сім'ї як сучасна соціально-психологічна проблема в Україні / О.В. Ноздріна // Вісник Львівського Університету : зб. наук. пр. Серія: Філософські науки. – Л., 2001. – Вип. 3. – С. 425–432.
6. Рєпнова Т. Соціальний патронаж сім'ї / Т. Рєпнова // Соціальний педагог. – К., 2006. – 80 с.
7. Словник-довідник соціального працівника / авт.-укл. Т. Гончаренко. – К., 2005. – 406 с.
8. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. проф. А.Й. Капської. – К., 2003. – 256 с.
9. Трубавіна І.М. Соціальний супровід неблагополучної сім'ї: науково-методичні матеріали / І.М. Трубавіна. – К., 2003. – 86 с.

ЄРМАК Л.С.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ НАВИЧОК ПЛАНУВАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Суспільні процеси, що відбуваються в державі, викликали гостру потребу у професійно підготовлених фахівцях, які здатні ефективно працювати в сучасних умовах. Причиною високої ефективності праці будь-якого спеціаліста є правильна організація робочого часу. Але вміннями визначати пріоритетну важливість окремої дії, впорядковувати свої щоденні завдання в зв'язку із цим володіє не кожний. Ця проблема є актуальною для багатьох студентів. Студент, не підготовлений до самостійної організації свого навчально-виховного процесу, не зможе розвинути в собі ці якості в процесі професійної діяльності. Саме тому ВНЗ покликані забезпечити не тільки високий рівень професійних знань і вмінь студентів, а й сформувати гармонійну особистість фахівця, здатного до ефективної діяльності. Сучасний компетентний фахівець повинен уміти скласти оптимальний розпорядок дня, планувати різноманітні дії, аналізувати ефективність своєї діяльності, корегувати плани в процесі роботи, визначати методи та шляхи досягнення мети. Його професійне становлення передбачає виховання в нього таких ділових якостей, як цілеспрямованість, наполегливість та організованість.

Аналіз головних завдань розвитку освіти, окреслених у законодавчих і нормативних документах про освіту (Законах України “Про освіту” та “Про загальну середню освіту”, Державній національній програмі “Освіта: Україна XXI століття”, Національній доктрині розвитку освіти та ін.), змушує нас визнати, що проблема професійної підготовки майбутніх спеціалістів, формування їхньої професійної компетентності й самоорганізованості набуває особливого значення [1; 2]. Безперечно, важливою складовою професійності є навичка планування та організації самостійної діяльності. Але, на наш погляд, в науковій педагогічній літературі приділено недостатньо уваги її формуванню в студентів ВНЗ.

Серед загальних питань професійної підготовки, досить ґрунтовно розкритих С.Я. Батишевим, В.М. Галузинським, В.А. Козаковим, О.Е. Коваленко, В.С. Ледньовим, Н.Г. Ничкало, С.А. Шапоринським, М.В. Черпінським та іншими вченими, лише побіжно згадано про самостійну роботу як один з методів професійного навчання.

Суттєвий внесок у дослідження проблеми формування вмінь та навичок учнів і студентів зробили такі педагоги та психологи: С.І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, Д.Н. Богоявленський, В.П. Беспалько, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Т.І. Ільїна, Є.М. Кабанова-Меллер, О.М. Леонтьєв, М.І. Махмутов, Н.О. Менчинська, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, М.М. Скаткін, Н.Ф. Талізїна та ін. Використовуючи їх доробок, ми можемо охарактеризувати сутність процесу формування навички планування та організації самостійної діяльності більш конструктивно.

Видатний учений, етнограф, педагог М. Сумцов передбачав обов'язкове використання різних методів і прийомів з організації самостійної роботи студентів. Аналіз праць М. Сумцова переконав, що автор багато часу приділяв організації й активізації самостійної роботи студентів у позанавчальний час.

Положення щодо організації самостійної роботи студентів також розглядали в своїх працях В.К. Буряк, В.А. Козаков, П.І. Підкасистий, Н.О. Половникова, О.В. Рогова та ін.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення цієї проблеми, дає підстави стверджувати, що формування навичок самостійного планування й організації навчальної і професійної діяльності майбутніх фахівців є одним з головних завдань навчально-виховного процесу та в умовах сьогодення набуває актуальності.

Мета статті полягає в аналізі теоретичних основ формування навичок планування та організації самостійної роботи.

Самостійна діяльність студента є однією з найважливіших складових навчального процесу, у ході якого відбувається формування навичок, вмінь та знань і в подальшому забезпечується засвоєння студентом прийомів пізнавальної дослідницької діяльності, інтерес до творчої праці і, як результат, здатність вирішувати завдання прикладного наукового та професійного характеру. В зв'язку із цим планування, організація й реалізація роботи студента в умовах відсутності викладача є важливим завданням професійної підготовки майбутніх фахівців.

В дослідженнях, присвячених розвитку навичок і вмінь самостійної діяльності студентів, можна виділити дві концепції [3]. Послідовники першої стверджують, що вміння самостійно мислити й діяти необхідно формувати за допомогою спеціальних курсів та дисциплін. Представники другої вважають, що розвиток самостійності відбувається впродовж усього часу навчання у ВНЗ, під час навчальних занять. Вони займають дві позиції: 1) формування під час навчальних занять окремих вмінь та навичок, які визначаються дослідником залежно від його позицій; 2) створення системи навчально-виховних впливів у структурі процесу навчання у ВНЗ. На наш погляд, розвиток якостей самостійності особистості необхідно формувати як на спеціальних курсах, так і за допомогою системи навчально-виховних впливів у навчальний та позанавчальний час.

Одним з основних завдань викладання у ВНЗ є підготовка випускників до самостійної діяльності, що може бути досягнуто шляхом правильно організації са-

мостійної роботи [4]. Самостійна робота є основою для формування необхідності постійного поповнення своїх знань, готовності до самоосвіти, засобом її реалізації. Особливістю сучасного етапу розвитку суспільства є посилення ролі інтелектуальної діяльності людини та перехід до когнітивного інформаційного суспільства. Отже, освіта в сучасних культурах і соціально-економічних умовах відіграє важливу роль. Необхідність якісних змін в освіті зумовлена рядом факторів. Насамперед, зміною поколінь у суспільстві й різким скороченням періоду знань і новітніх технологій. На думку японських фахівців, для послідовного технологічного та соціального розвитку людського суспільства знання мають оновлюватися кожні 8–10 років. Таким чином, якщо раніше здобутих знань було достатньо на все соціально активне життя людини, у якому не було докорінних змін, то тепер це неможливо у принципі. В умовах різкого збільшення обсягу знань необхідно змінити педагогічні пріоритети з “вивчити” на “виховати” та з “навчити” на “навчити студента вчитись”.

Важлива роль у повноцінному забезпеченні самостійної роботи, як вважає Л.Е. Саржевська, належить комп’ютерним технологіям, які пропонують сьогодні велике різноманіття інформаційних продуктів та послуг. Використовуючи Інтернет на заняттях за професійним спрямуванням, студенти отримують великий обсяг інформації, яка завжди актуальна, підготовлена фахівцями, має високу якість, а також відповідає індивідуальним інтересам та потребам. Майбутній фахівець повинен уміти не лише шукати необхідну інформацію, але й обробляти її, класифікувати та аналізувати певні факти.

Крім практичного, самостійна робота має виховне значення: вона формує самостійність не тільки як окремі навички та вміння, а і як рису характеру, що відіграє велику роль у структурі індивідуальності сучасного спеціаліста вищої кваліфікації, тобто формує такі якості особистості й характеру, як самостійність, цілеспрямованість, наполегливість та організованість.

Формування такої якості особистості, як самостійність, має важливе значення для організації навчально-виховної діяльності студентів. Самостійність визначено як уміння особистості систематизувати, аналізувати, регулювати власну поведінку незалежно від зовнішніх умов. Самостійність виявляється на двох рівнях: зовнішньому та внутрішньому. До зовнішніх ознак ми відносимо вміння планувати свою навчальну діяльність, виконувати завдання без участі педагога, проводити самоконтроль і самокорекцію. Внутрішні ознаки – це мотиваційні потреби, розумові, фізичні, морально-вольові зусилля студентів.

Самостійна робота сприяє формуванню ділових якостей, необхідних майбутньому працівникові будь-якої галузі виробництва. Вміння планувати свою роботу, добирати прийоми її виконання, контролювати себе, раціонально використовувати час набуваються студентами під час їх підготовки у ВНЗ. Майбутні спеціалісти вчаться бути організованими.

В науковій літературі представлені різні підходи до розуміння сутності цього феномену. Так, “організованість” розуміють як:

- зібраність (Л. Чешко, Л. Уманський, В. Лопатін, Л. Лопатіна);
- здатність підкоряти себе необхідному режиму, застосовувати вольові зусилля в роботі, виявляти послідовність та дисциплінованість (Л. Уманський, І. Страхов, В. Лопатін, Л. Лопатіна);

– уміння планувати свою діяльність, керуватися цим планом, надавати своїм діям системного характеру й певної внутрішньої логіки, що виражає переконаність людини в правильності напряму й способів дій (Л. Фуксон, І. Страхов, Г. Вицлак, В. Селіванов);

– здатність улаштовувати, засновувати, створювати, з'єднувати в ціле, упорядковувати що-небудь, надавати чому-небудь плановірності (М. Надель-Червинська, П. Червинський);

– уміння цінувати фактор часу й ефективно використовувати час роботи, раціонально ущільнювати її (І. Страхов).

На думку В. Селіванова [5], у структуру організованості як якості особистості входить не тільки вміння планувати час і діяльність, але й потреба в цьому плануванні, постійний контроль за відповідністю своєї поведінки прийнятому плану.

Сучасний тлумачний словник С. Ожегова дає три визначення поняття “організованість”: 1) плановірність, суворий порядок у діяльності; 2) дисциплінованість, точні дії особистості; 3) наявність організації, згуртованості.

Отже, така ділова якість, як організованість, у її різноманітних проявах передбачає виразне розуміння вирішуваних завдань, уміння аналізувати процес їх вирішення і правильне розуміння умови й можливості виконання цієї діяльності.

Головним компонентом готовності до самостійної роботи є навичка її планування, яка може бути сформована у студентів під час їхнього навчання у ВНЗ, якщо забезпечити відповідне науково-методичне обґрунтування технологій, використовуваних з метою формування професійних умінь і навичок майбутніх спеціалістів. Оволодіння будь-якою навичкою – це поетапний процес. Він має три стадії: інструктаж, мета якого – поставити перед виконавцем завдання й дати рекомендації щодо його виконання; тренування, під час якого необхідні дії виконуються під контролем свідомості, спочатку повільно і з помилками, потім швидше і правильніше; доведення до певного рівня автоматизму, коли дії потребують дедалі менше свідомого контролю.

Навичка планування самостійної роботи формується у студентів у процесі складання планів, який має такі етапи: визначення цілей і завдань, складання програми дій, виявлення необхідних ресурсів і їх джерел, їх безпосереднє виконання. План – це система заходів, яка орієнтується на досягнення визначених цілей, на перехід від одного стану (поточного) до іншого (бажаного). План допомагає здійснювати задумані дії набагато ефективніше. Розробка плану – необхідний момент у досягненні мети, який складається з бачення напрямку руху, конкретних етапів та кроків. Дуже важливо визначати терміни досягнення цілей на кожному етапі самостійної діяльності, тому є необхідність навчати майбутніх спеціалістів вести облік і планування часу.

Складання плану чи програми самостійної роботи – справа відповідальна. Від правильної організації самостійної роботи студентів залежить успішність їх навчальної діяльності у вищому закладі. Тому з метою формування у студентів конструктивних умінь і навичок, які б сприяли ефективності їх навчання, педагог повинен проводити спеціальну роботу, спрямовану на:

- осмислення змісту діяльності, виділення її етапів, окремих дій;
- самостійне визначення завдань, засобів і способів їх вирішення;

- уточнення зовнішніх і внутрішніх умов досягнення результату;
- озброєння студентів методикою складання наочних і зрозумілих графічних планів, сіткового планування.

Щоб самостійна робота студентів була ефективною, потрібно дотримуватись певних умов:

- чіткої, конкретної постановки завдань перед ними;
- характер завдань і запитань для самостійної роботи та їх складність на різних етапах навчання повинні поступово змінюватись;
- завдання для самостійної роботи мають бути доступними й посилюючими;
- повинна дотримуватись систематичність і послідовність застосування самостійної роботи студентів у процесі навчання;
- важливо дотримуватись взаємозв'язку різних видів самостійної роботи та урізноманітнювати їх;
- повинен існувати взаємозв'язок аудиторної й самостійної роботи [6].

В цілому самостійна робота розвиває такі якості, як уміння студентів працювати із спеціальною літературою, довідниками, періодичними виданнями, із сучасними інформаційно-комунікативними технологіями. Студенти стають організованими, дисциплінованими, ініціативними та активними у вирішенні поставлених завдань.

Висновки. Проблему підвищення якості вищої освіти порушували неодноразово, але й сьогодні підготовка майбутнього спеціаліста не завжди відповідає вимогам часу та потребує вдосконалення.

На наш погляд, однією з причин такої ситуації є відсутність (або недостатня розвиненість) такої навички, як уміння студента, майбутнього фахівця, ставити цілі, планувати та організовувати свою самостійну роботу.

Безперечно, самостійна робота студентів сприяє їх особистісному розвитку, розширенню та поглибленню професійних знань і формуванню у них професійно значущих якостей.

Отже, від уміння студента планувати й організовувати свою самостійну роботу залежить не тільки успішність його навчальної діяльності у ВНЗ, а й ефективність майбутньої професійної діяльності.

Література

1. Закон України “Про вищу освіту” // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2002. – № 20. – Ч. 1.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.
3. Миндагулов А.Х. Организация самостоятельной работы слушателей : метод. рек. / А.Х. Миндагулов. – М. : Академия МВД России, 1996. – 92 с.
4. Кремень В.Г. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / В.Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2005. – 325 с.
5. Селиванов В.И. Избранные психологические произведения: (Воля, её развитие и воспитание) / В.И. Селиванов. – Рязань : РГПИ, 1992. – 574 с.
6. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики / Д.А. Белухин. – Воронеж, 1996. – 317 с.

ПРИНЦИП МУЛЬТИМЕДІЙНОСТІ ПРИ СТВОРЕННІ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА ЯК ЗАСОБУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

На сьогодні значна частина освітніх, інформаційно-довідкових і розважальних програм на споживчому ринку функціонують на основі мультимедіа-технологій. Енциклопедії, альманахи, електронні бібліотеки, інтерактивні ігри, навчальні програми, кінофільми, електронні підручники роблять мультимедіа найбільш захопливою й творчою сферою комп'ютерного світу. Не можна залишити без уваги цю галузь знань, що стрімко розвивається і стає все більш цікавою та необхідною для вивчення й застосування в навчально-виховному процесі. Сучасні мультимедіа-технології дають змогу створювати електронні підручники, які є вирішенням проблеми сучасного методичного й дидактичного забезпечення студента для індивідуалізації навчання.

Різні аспекти проблеми електронних підручників досліджували В.П. Вембер, О.В. Бісікало, Б.Г. Кисельов, Т.О. Фурдак, Д.О. Сосновських, О.В. Зіміна, М.В. Храмова. Проблему створення комп'ютерних підручників вивчали В.М. Мадзігон, В.В. Лапінський, М.І. Жалдак, К.В. Манзюк, Л.Е. Гризун, В.Б. Івасик, І.В. Лупан, Н.О. Макоєд.

Аналіз наукової літератури дає нам можливість сформулювати поняття електронного підручника. Електронний підручник (далі – ЕП) – це універсальний інтерактивний гіпермедійний методичний і дидактичний підручник, який містить широкі коло питань з тем однієї дисципліни (або різних навчальних дисциплін), викладених у компактній формі гіпертекстового середовища та призначений для використання у навчальному процесі. Крім того, аналіз наукових праць і досліджень засвідчує недостатню розробленість проблеми дидактичних засад розробки електронного підручника.

Мета статті – розкрити засоби й дидактичні прийоми, пов'язані з реалізацією принципу мультимедійності при створенні ЕП.

Актуальність дослідження зумовлена соціальною та педагогічною значущістю проблеми створення електронних підручників для індивідуалізації навчання студентів аграрних коледжів і необхідністю її розв'язання на сучасних дидактичних та методологічних засадах з погляду нових цілей і можливостей аграрної освіти.

Електронний підручник як засіб індивідуалізації навчання дає змогу реалізувати всі дидактичні принципи навчання студентів аграрних коледжів, дотримання яких забезпечує його ефективність. Важливим фактором при створенні ЕП є реалізація принципу мультимедійності, який полягає у використанні одночасно декількох каналів інформації (звук, зображення, колір, рух, відео) у середовищі ЕП.

Поняття “мультимедіа” міцно увійшло в наш лексикон, і без нього важко уявити сучасний комп'ютерний світ. Але для подальшого наукового обґрунтування принципу мультимедійності при створенні ЕП визначимося із поняттям “мультимедіа”. Г.К. Селевко в Енциклопедії загальноосвітніх технологій зупиняється на такому визначенні поняття “мультимедіа”. Мультимедіа (англ. multimedia, від лат. multum – багато, multy, multiple – множинний, складний, складений з багатьох частин і media – середовище, засіб, осередок засобів) – сфера комп'ютерної технології, яка дає змогу об'єднати у комп'ютері деякі можливості інших технічних засобів (магнітофона, відеоплеєра тощо) [9].

Електронний ресурс Вікіпедія подає таке визначення: мультимедіа (від лат. *multum* – багато та *media, medium* – засоби) – це комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачу працювати в інтерактивному режимі з різнотипними даними, що організовані у вигляді єдиного інформаційного середовища [3].

Н.С. Мойсеюк визначає мультимедіа як нову інформаційну технологію, тобто сукупність прийомів, методів, способів продукування, обробки, зберігання, передавання аудіовізуальної інформації, заснованої на використанні компакт-дисків, які дають змогу поєднати в одному програмному продукті текст, графіку, аудіо та відеоінформацію, анімацію. Вона акцентує на таких важливих властивостях мультимедіа, як інтерактивність, що дає змогу користувачеві отримати зворотний зв'язок та цифрове кодування інформації, завдяки чому велика кількість інформації зберігається на CD-дисках [7].

Н. і Дж. Чепмен описують мультимедіа як можливість об'єднання творчих можливостей радіо й телепрограм, газет, книг, журналів, коміксів, анімаційних фільмів і музичних дисків в одному наборі комп'ютерних файлів, доступ до якого здійснюється за допомогою однієї програми, що забезпечує цілісність комплексного сприйняття. Ці вчені роблять акцент на тому, що освіта – саме та сфера, у якій потенціал для розвитку мультимедіа величезний, особливо тому, що молодь активніше приймає нову продукцію із цифровими можливостями [10]. За В.А. Вулем, мультимедіа – це повноцінне об'єднання комп'ютерних та інших інформаційних технологій: відео, аудіо, фото, кіно, телекомунікацій (телефон, телебачення, радіозв'язок), не говорячи про текст і графіку, як статичну, так і динамічну (анімаційну) [4].

І. Вернер, автор однієї з перших монографій про мультимедіа, уникає визначення мультимедіа, одночасно відзначаючи, що однією з нових технологічних форм інформаційного суспільства є технологія мультимедіа, що відкриває принципово новий рівень обробки інформації й інтерактивної взаємодії людини з комп'ютером [2; 7]. Це означає, що відеоряди, текстова й аудіоінформація, комп'ютерна графіка й анімація можуть бути довільно скомпоновані, змінені та відображені в іншій формі подання даних. Таким чином, під мультимедіа розуміють і мультимедійну програму-оболонку, і продукт, зроблений на основі мультимедійної технології, і комп'ютерне оснащення (наявність у комп'ютері CD- та DVD-приводів, звукових та відеокарт, наявність відповідного обсягу пам'яті, роздільну здатність монітора і деякі інші параметри). Разом з тим мультимедіа – це особливий вид комп'ютерної технології, що поєднує в собі як традиційну статичну візуальну інформацію (текст, графіку), так і динамічну – мову, музику, відеофрагменти, анімацію тощо.

Ми інтерпретуємо поняття “мультимедіа” як комплекс апаратних та програмних засобів, які дають змогу працювати в діалоговому режимі із різнорідними даними (графікою, текстом, звуком, відео), організований у вигляді одного інформаційного середовища. Тобто мультимедіа об'єднує чотири типи різнорідних даних у єдине ціле, що дає змогу працювати з програмами, які містять анімацію, стереозвук, відеозображенням і масою інших відео- та аудіоефектів.

Різні аспекти проблеми мультимедіа, мультимедійних технологій в освіті та розробці мультимедійних продуктів навчального призначення досліджувалися М.І. Жалдак, В.В. Лапінський, Т.А. Бабенко, Н.Ю. Іщук, Ю.Н. Єгорова, Н.В. Клемешова, Л.Х. Зайнутдінова, О.В. Шликова та ін.

У дослідженнях та наукових працях А. Сбруєвої зазначено, що мультимедійні технології пов'язані зі створенням мультимедіапродуктів, тобто електронних книг, мультимедіа-енциклопедій, комп'ютерних фільмів, баз даних тощо. Особливістю таких продуктів є об'єднання текстових, графічної, аудіо- та відеоінформації, анімації. На відміну від звичайних програмних засобів, тут на перший план виходить сама інформація, обсяг якої може становити сотні мегабайт [8].

Ми візьмемо за основу ці ідеї та, орієнтуючись на поняття мультимедіа, визначимо принцип мультимедійності при створенні ЕП, його характерні ознаки, властивості, засоби реалізації.

Принцип мультимедійності при створенні ЕП базується на таких ознаках мультимедіа:

- інтеграція в одному ЕП різних видів інформації, як традиційних, так і оригінальних. Інтеграція виконується під керуванням комп'ютера з використанням різних пристроїв регенерації та відтворення інформації (мікрофони, аудіосистеми, відеосистеми, проектори, програвачі тощо);

- робота в режимі реального часу, оскільки використовуються сигнали (аудіо й відео), що розглядаються тільки в масштабах реального часу;

- ЕП являє собою новий вид інтерактивного спілкування “людина-комп'ютер”. Студент у процесі діалогу одержує нову розширену інформацію, яка доповнює лекційний матеріал.

Цей принцип дає змогу вийти електронному підручнику на великий екран, надати відеозображенню інтерактивні властивості, застосувати гіперпосилання, створити потужне гіпермедійне середовище тощо.

На рис. 1 показано поєднання на одній сторінці ЕП графіки, відео, анімації, текстової інформації та звукової, оскільки до цієї сторінки додано музичне оформлення. Робота з такою сторінкою здійснюється в реальному часі, забезпечує інтерактивне спілкування студента з ЕП та викладачем і дає змогу отримувати розширену інформацію із теми “Комп'ютерна графіка. Графічний редактор Adobe Photoshop”. Переглянувши відеофільми, розміщені на цій сторінці, студент матиме чітке уявлення, для чого призначена дана програма, які її можливості, що можна зробити із фотографіями та малюнками, що таке цифровий фотомонтаж тощо. Крім того, перегляд таких відеофільмів сприятиме розвитку образного та творчого мислення у студента, чого важко добитися простим текстом лекції з даної теми.

Використання принципу мультимедійності при створенні ЕП дає змогу використовувати всі важливі функції сприйняття людини для повноцінного та всебічного розвитку студента. Ще Я.А. Коменський у своїй праці “Велика дидактика” зазначав, що все, що тільки можна, давати для сприймання чуттям, а саме: видиме – для сприймання зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, доступне дотикові – через дотик. Якщо будь-які предмети відразу можна сприйняти кількома чуттями, нехай вони відразу сприймаються кількома чуттями [5].

Принцип мультимедійності забезпечує перехід від жорстко фіксованого тексту, до “м'якого” – на екрані комп'ютера, спонукає студента до діалогу, у результаті чого відбувається сприйняття інформації зразу декількома органами чуття в поєднанні із швидким доступом та інтерактивними можливостями роботи з ЕП. Це надає широкі можливості для розвитку візуального мислення, яке відіграє важливу роль у забезпеченні індивідуалізації навчання студентів аграрних коледжів [1]. Р. Арнхейм акцентує, що насправді зір – це єдина сенсорна модальність, у якій

можуть бути з достатньою складністю представлені всі, у тому числі й досить складні, просторові відносини. Тому мислення – це здебільшого візуальне мислення. Мислення неможливо без звертання до зорових образів. Використовуючи цей принцип при створенні ЕП, у результаті матимемо багатоканальне середовище, яке видаватиме студенту інформацію в різноманітних модальностях (текст, зображення, звук, відео) [6].

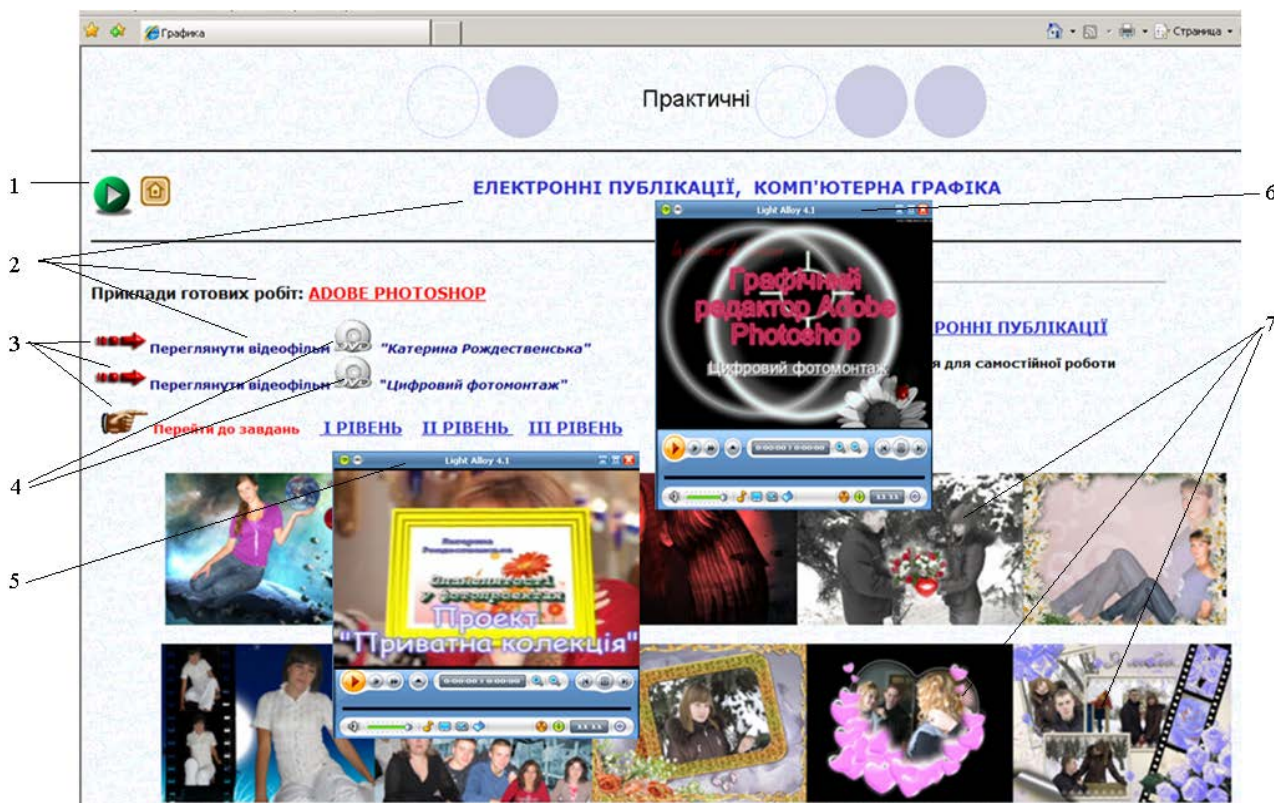


Рис. 1. Приклад сторінки ЕП “Інформатика та комп’ютерна техніка”

Гіперпосилання на сторінку практикуму та домашню сторінку. 2. Звичайний текст.

3. Анімація. 4. Гіперпосилання на відеофільми. 5. Завантажений відеофільм “Катерина Рождественська. Приватна колекція”. 6. Завантажений відеофільм “Графічний редактор Adobe Photoshop. Цифровий фотомонтаж”. 7. Графічна інформація

Принцип мультимедійності при створенні ЕП дає змогу порушити питання про співвідношення дистанційного і традиційного навчання. Потрібно не протиставляти електронний підручник традиційним формам навчання, а органічно доповнювати ним навчальний процес, індивідуалізацію навчання студентів. Мультимедійність ЕП створює психологічні моменти, які сприяють кращому сприйняттю й запам’ятовуванню навчального матеріалу із включенням підсвідомих реакцій студентів. Озвучування певних сторінок ЕП, наприклад, сторінки “Тестування”, створить сприятливу психологічну атмосферу, знімає напругу при перевірці знань у студентів. Для такого озвучування доцільно підбирати мелодії класиків чи просто спокійні релаксаційні теми. Концентрування уваги студентів на той чи інший вид роботи можна супроводити також коротким звуковим сигналом, підсвічуванням чи анімацією.

Принцип мультимедійності дає змогу втілити в ЕП увесь спектр методів навчання: за джерелами знань (словесні, наочні, практичні), за характером пізнавальної діяльності (пояснювально-ілюстративні, проблемні, репродуктивні, частко-

во-пошукові, дослідницькі), за дидактичною метою (вивчення нового матеріалу, закріплення, повторення, формування вмій і навичок, перевірки знань) у цікавій, невимушеній, інтригуючій для студента формі. Використання принципу мультимедійності в ЕП забезпечує можливість: дати студентам повну, достовірну інформацію про процеси та явища, які вивчаються; можливість підвищити роль наочності в навчальному процесі; звільнити викладача від частини технічної роботи, пов'язаної з контролем і корекцією знань, перевіркою зошитів; налагодити ефективний зворотний зв'язок; організувати повний і систематичний контроль, об'єктивний облік успішності студентів; організувати контроль за самостійною роботою студента, індивідуалізацією навчання.

Можливість використання ЕП, створеного за принципом мультимедійності, для індивідуалізації навчання студентів дозволяє активно використовувати аудіо-, відео, комп'ютерну та презентаційну графіку як джерело додаткових знань. Педагогічні та дидактичні потенціали відео досить великі. Екранна продукція стає зараз рівноправним із книгою видом тексту, який потрібно уміти читати, розуміти і створювати [9].

Реалізація принципу мультимедійності в ЕП полягає у створенні мультимедіа-представлення та розміщенні його на сторінках ЕП. Мультимедіапредставлення – творча робота викладача-розробника при створенні ЕП, у якій використовуються декілька мультимедіа-технологій. Для його створення використовуються програми і пристрої для набору тексту, малювання, креслення, відео- та аудіозапису. Спочатку відбирається потрібний матеріал (текстовий, звуковий, графічний, відео). Потім здійснюється монтаж цього матеріалу в задану послідовність, наприклад, за допомогою програм PowerPoint, Pinnacle Studio. При цьому використовують поєднання текстової інформації і графічних зображень; псевдографіку (зображення людини, птахів, книги, техніки тощо); звукові ефекти для супроводження навчальної інформації; кольорову палітру для зафарбування зображень; перехід від статичних зображень до динамічних. Частина матеріалу може переноситися у формат гіпермедіа.

Комп'ютерна анімація є одним із засобів реалізації принципу мультимедійності на сторінках ЕП. Вона – незамінний інструмент для моделювання дво- та тривимірних об'єктів (наприклад, в автосправі) і процесів (у математиці, агрономії тощо). Комп'ютерна анімація розширює можливості комп'ютерної графіки за рахунок рисунків з рухом. На сьогодні в професійному та спеціальному навчанні нерухоме зображення, оживлене комп'ютером, динамічні моделі та інші види комп'ютерної анімації доцільно використовувати при створенні ЕП. Комп'ютерну анімацію, або “анімашки”, викладач-розробник може знайти в Колекції кліпів, створити в різноманітних програмних додатках, таких як Adobe Photoshop, чи спеціальних програмах-аніматорах, призначених для створення анімації. Можна знайти “анімашки” й у мережі Інтернет, де є численна кількість сайтів, які дають змогу безкоштовно скачати їх для подальшого використання.

Принцип мультимедійності реалізується включенням до ЕП файлів презентацій, створених у програмному додатку PowerPoint, який часто використовують викладачі на лекційних заняттях. Презентація забезпечує появу інформації в найбільш звичних для сучасного студента формах: аудіо-, відеоінформації, анімації. Включення презентацій в ЕП допоможе у вирішенні таких проблем: кожна лекція має часові межі; студент може мати труднощі при поданні матеріалу в усній формі; середній проміжок розумової сконцентрованості студентів на матеріалі лекції становить 12 хвилин; реалізація дидактичних принципів наочності, доступності, емоційності та індивідуального підходу.

Зазвичай студенти з ентузіазмом працюють з додатковим відео- та аудіоматеріалом. Навіть якщо відео- та аудіозапис суттєво виходить за межі курсу і не надто пов'язаний з досягненням його цілей, він стане важливим доповненням навчальної програми й не буде відволікати студентів від загальної мети. У кожному з ЕП може використовуватися свій необхідний набір таких мультимедійних засобів відповідно до призначення сторінки ЕП. Набір мультимедійних засобів повинен бути обґрунтований і не підмінювати собою змістовну частину ЕП.

Для реалізації принципу мультимедійності при створенні ЕП викладачу-розробнику необхідно пройти такі етапи: освоєння процесу запису звуку за допомогою мікрофона та з магнітних носіїв; імпортування графічних зображень з інших програм (наприклад, Adobe Photoshop, CorelDraw), з оптичних компакт-дисків; сканування фотографій, ілюстрацій та інших видів графіки; включення фрагментів відеофільму у створюваний ЕП; створення системи гіпермедійних зв'язків у ЕП; освоєння різних способів зв'язку окремих компонентів ЕП у єдине ціле, структурування матеріалу і його графічне рішення; ознайомлення із загальними питаннями комп'ютерного дизайну; колірне рішення ЕП тощо.

ЕП, створений за принципом мультимедійності, реалізує дидактичний принцип доступності й дохідливості викладання навчального матеріалу. Цей принцип нібито врівноважує терези принципів: складність змісту навчального матеріалу компенсується майстерним викладом теоретичного матеріалу, підбором практичних завдань та вправ і обов'язковим включенням мультимедіа-додатків до ЕП. Такий ЕП не допускає непосильного навчання для студентів, проводить його таким чином, щоб студенти могли свідомо засвоювати загальнонаукові та професійні знання, практичні навички й уміння, повністю використовуючи свої інтелектуальні та фізичні можливості. Одночасно відбувається реалізація дидактичних принципів свідомості навчання, активності та самостійності. В іншому разі дидактичний процес матиме тільки формальний характер, що може призвести до втрати віри у свої здібності і, відповідно, формувати пасивне ставлення студентів до навчально-пізнавальної діяльності та індивідуалізації навчання. Принцип мультимедійності при створенні ЕП дає змогу реалізувати дидактичний принцип наочності в навчанні, який вважається похідним від принципу доступності: чим насиченішим є унаочнення ЕП, тим доступнішим буде засвоєння нової теми. Сутність цього принципу можна передати висловом: "Краще один раз побачити, ніж сто разів почути". Він спирається на провідну роль зорових аналізаторів у сприйманні зовнішнього світу (адже за їхньою допомогою людина отримує від 80–90% інформації).

Включення мультимедіапредставлень дає змогу якнайкраще втілити принцип зв'язку навчання з практикою, наприклад, навчальні міні-відеофільми, які показують практичне застосування теоретичних знань, фотоматеріали, презентації. Слід зазначити, що студент легше засвоює навчальний матеріал, якщо показати, яку користь має цей матеріал у повсякденному житті.

Цими засобами принцип мультимедійності при створенні ЕП дозволяє реалізувати ще один дидактичний принцип, який визначають сучасні дидакти В. Оконь та Ю. Бабанський – принцип мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Аналіз досвіду сучасних педагогів-новаторів показує, що найефективнішим напрямом підвищення якості будь-якого навчання є створення таких психолого-педагогічних умов, за яких студент спроможний зайняти активну особистісну позицію й найбільш повною мірою розкритися не тільки як об'єкт навчальної діяль-

ності, а і як суб'єкт [11]. Активність студентської думки – найважливіша передумова свідомого ставлення до навчання і міцних, глибоких знань. Бути суб'єктом для студента означає його перетворення із пасивної істоти на активну, тобто зацікавленого учасника власних навчально-пізнавальних дій. Важливим моментом принципу мультимедійності є включення до ЕП завдань, які нашоувують студентів на створення власних мультимедійних проєктів, найкращі з яких будуть розміщені в підручнику як інформаційний та демонстраційний матеріал.

Інтерактивний та мультимедійний ЕП активізує індивідуальні, особистісні мотиви засвоєння матеріалу студентом, у тому числі: цільовий (для мене важливо й необхідно знати цей матеріал і вміти виконувати таку роботу); дослідницький (працюючи з навчальним матеріалом, я не тільки довідаюся щось нове, але й відчуваю себе активним учасником процесу пізнання, сам беру участь у творчому процесі); емоційно-естетичний (у процесі вивчення матеріалу я отримую насолоду як від одержуваних результатів, так і від самого процесу вивчення матеріалу); ігровий (ця форма навчання цікава, почавши вивчати матеріал, я не можу зупинитися, мені цікаво й хочеться допрацювати до кінця вивчення матеріалу); ініціаційний (передбачає органічне поєднання в мультимедійному ЕП інформаційної й естетично-емоційної глибини) [4].

Висновки. Сформульовано один із принципів створення ЕП – мультимедійності. Визначено та проаналізовано дидактичні прийоми й засоби, якими реалізується цей принцип у електронних підручниках.

Використання в ЕП мультимедіапредставлень (фото, графіки, презентацій, відео, анімації) значно активізує увагу студентів до змісту навчального процесу, дисципліни, підвищує інтерес до навчання засобом електронного підручника. Навчання стає цікавим і емоційним, надаючи естетичне задоволення студентам і підвищуючи якість індивідуалізації навчання.

Література

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Рудольф Арнхейм ; [пер. с англ. В.Н. Самохина]. – М. : Прогресс, 1974. – 392 с.
2. Вернер Ингенблек. Все о мультимедиа / Ингенблек Вернер. – Киев : ВНУ, 1996. – 352 с.
3. Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kspu.kr.ua/wiki/index.php/>
4. Вуль В.А. Электронные издания : учебник / В.А. Вуль. – М. ; СПб. : Петербургский институт печати, 2001. – 308 с.
5. Коменський Я.А. Велика дидактика. Вибр. пед. твори / Я.А. Коменський. – К., 1940. – Т. 1. – 159 с.
6. Машбиць Ю.І. Основи нових інформаційних технологій навчання : посіб. для вчителів / Машбиць Ю.І., Гокунь О.О., Жалдак М.І. ; за ред. Ю.І. Машбиця. – К. : ІЗМН, 1997. – 264 с.
7. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. / Неля Євтихіївна Мойсеюк. – [3-тє вид., доп]. – К., 2001. – 608 с.
8. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / Аліна Анатоліївна Сбруєва. – Суми : Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
9. Селевко Г.К. Энциклопедия общеобразовательных технологий : в 2 т. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.
10. Чепмен Н. Цифровые технологии мультимедиа / Найджел Чепмен, Дженни Чепмен ; [пер.с англ.]. – [2-е изд.]. – К. : Диалектика, 2005. – 624 с.
11. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. / Василь Васильович Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ФУНКЦІЙ ТА ВИДІВ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Для всебічного розгляду питання про творчий потенціал педагога вищої школи ми повинні розглянути аспекти, через які виявляється педагогічна творчість. Оскільки творчість розкривається у діяльності, а весь педагогічний процес у будь-якому навчальному закладі і є власне діяльністю, то педагог вищої школи обов'язково є виконавцем певних функцій та видів цієї діяльності.

Визначення власне педагогічної діяльності дає навчальний посібник за редакцією О.Г. Романовського: “Педагогічна діяльність являє собою складним чином організовану систему цілісної сукупності різних видів діяльностей. Вона складається з певної множини підсистем, які проникають одна в одну або поєднуються між собою за допомогою різних типів зв'язків” [4, с. 15]

Метою статті є визначення функцій діяльності викладачів вищих навчальних закладів.

В.М. Зубченко у своїй праці стверджує, що існують такі види психологічної діяльності педагога вищої школи:

– *діагностична діяльність* (пов'язана з вивченням індивідуально-психічних особливостей і вихованості студентів, виявленням і визначенням рівня їх загальної освіти й духовності, навичок і вмінь, необхідних для ефективної професійної та повсякденної діяльності);

– *орієнтувально-прогностична діяльність* (полягає в умінні викладача вищої школи визначати конкретні цілі, зміст, методику виховної діяльності, передбачити її результати на основі знання рівня індивідуальної підготовленості окремих студентів, злагожденості та згуртованості колективу);

– *організаційна діяльність* (уміле планування навчально-виховної роботи і визначення оптимальних шляхів її реалізації, обґрунтованість конкретних заходів, від чого залежать перебіг педагогічного процесу та його конкретні результати);

– *аналітико-оцінювальна діяльність* (аналіз як власних дій, так і дій студентів, виявлення їх позитивних сторін і недоліків, порівняння отриманих результатів із запланованими, внесення відповідних коректив);

– *дослідно-творча діяльність* (базується на дослідних даних, які, з одного боку, стосуються визначення індивідуально-психічних особливостей студентів, їх нахилів, життєвих настанов, а з іншого – з'ясування рівня опанування ними знань, навичок і вмінь, духовного, інтелектуального й фізичного розвитку) [3].

Н.В. Кузьміна, розробляючи проблему педагогічної діяльності, зазначає, що психологічна структура діяльності педагога є своєрідним відображенням діяльності педагогічних систем, таких як *взаємозв'язок, систематичність і послідовність дій* педагога, спрямованих на досягнення поставлених цілей через вирішення педагогічних завдань. Уся психологічна діяльність здійснюється через такі компоненти:

1. Гностичний компонент (є своєрідним стрижнем усіх компонентів). Включає в себе вивчення: а) змісту і способу впливу на студентів; б) вікових та індивідуальних особливостей студентів; в) особливостей навчально-виховного процесу і результатів власної діяльності, її переваг і недоліків.

2. Конструктивний компонент, що включає в себе: а) добір і композицію змісту інформації, яка стає надбанням студентів; б) проектування діяльності студентів для кращого засвоєння інформації; в) проектування власної майбутньої діяльності і поведінки в процесі взаємодії зі студентами; г) у науковому пошуку – це вміння чітко сформулювати всі логічні аспекти наукового дослідження, знайти найбільш ефективні методи вивчення явищ та аналізу даних, добирати матеріал для пошуку, передбачати та оцінювати результати.

3. Організаційний компонент, який містить: а) організованість інформації в процесі повідомлення її студентам; б) організацію різних видів діяльності студентів відповідно до цілей системи; в) організацію власної діяльності і поведінки в процесі взаємодії зі студентами.

4. Комунікативний компонент, який вміщує: а) встановлення педагогічно доцільних відносин з об'єктами впливу (“відносини по горизонталі”); б) установка правильних відносин з керівниками даної системи і партнерами по діяльності (“відносини по вертикалі”); в) співвіднесення власної діяльності як керівника і громадянина відповідно до державного завдання.

5. Проектувальний компонент.

Однак вчений зазначає, що психологічна структура компонентів діяльності викладача є динамічною і поступово змінюється з оволодінням майстерністю [1, с. 68–69].

За В.В. Ягуповим, існують *діагностичний, орієнтувально-прогностичний, комунікативно-стимуляційний, аналітично-оцінний і дослідно-творчий* компоненти діяльності викладача [5, с. 161–162].

Узагальнює наявність різних думок з приводу існування компонентів педагогічної діяльності група вчених у навчальному посібнику [4, с. 28–31]. Вони визначають існування таких психологічних компонентів, як *конструктивна діяльність, проектувальна діяльність, організаторська діяльність, комунікативна, діагностична діяльність, орієнтувально-прогностичний компонент, комунікативно-стимуляційна діяльність, аналітично-оцінна діяльність, дослідно-творчий компонент*.

За компонентами праці С.С. Вітвицька подає цілу парадигму напрямів педагогічної діяльності:

1. *Навчально-педагогічна:*

а) *навчальна діяльність*: здійснення педагогом робіт, визначених структурою навчального плану спеціальності для підготовки спеціалістів вищої кваліфікації. Налічується більше ніж сорок видів діяльності;

б) *навчально-методична діяльність*: підготовка навчального процесу, його забезпечення та вдосконалення. Передбачається 29 конкретних видів цієї діяльності: поєднання навчального та науково-дослідного аспектів; підготовка до лекційних, практичних, семінарських занять; навчальна практика; розробка, переробка і підготовка до видання конспектів лекцій, збірників вправ і задач, лабораторних практикумів та інших навчально-методичних матеріалів, методичних матеріалів з курсових і дипломних робіт; поточна робота стосовно підвищення педагогічної кваліфікації (читання методичної і навчальної, науково-методичної літератури); вивчення передового досвіду з представленням звітності і рецензування конспектів лекцій, збірників задач і лабораторних практикумів; складання методичних розробок, завдань, екзаменаційних білетів, тематики курсових робіт; розробка графіків самостійної роботи студентів; взаємовідвідування тощо;

в) *педагогічна діяльність*: теоретична складова (розкриття нових закономірностей, сутності науки); практична складова (перетворення конкретних ситуацій, розв'язання системи педагогічних завдань); організаційно-методична діяльність; робота у підготовчому відділенні; робота стосовно профорієнтації; організація педагогічних практик, робота у приймальній комісії; підготовка матеріалів на засідання кафедри, ради факультету, ради ВУЗу; методична робота на допомогу вчителям; робота з підготовки науково-методичних семінарів тощо;

г) *виховна діяльність, яка вміщує такі види робіт*: контроль за самостійною роботою студентів щодо вивчення першоджерел, перевірку конспектів, колоквиуми, співбесіди, роботу куратора, керівника клубів, виховну роботу в гуртожитках, проведення вечорів, екскурсій тощо;

д) *науково-дослідна діяльність*: виконання планових держбюджетних науково-дослідних робіт; колективних договорів; написання і видання підручників, посібників, монографій, наукових статей і тез, доповідей на конференціях, редагування підручників, їх рецензування; написання відгуків на дисертації; робота в редколегіях наукових журналів; керівництво науково-дослідною роботою студентів тощо [1, с. 64–65].

О.І. Гура згідно з “Нормами часу для планування й обліку навчальної й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів” та індивідуальним робочим планом, затвердженим кафедрою, виводить такі види діяльності викладача (обов'язки), як **навчальна, методична, наукова й організаційна**. До *навчальної діяльності* він зараховує діяльність, пов'язану з проведенням різних видів занять (у тому числі й практики) та контрольних заходів, здійснюваних педагогом, а також рецензування наукових робіт студентів та аспірантів, учать у державній атестації тощо. До *методичної роботи* вчений зараховує всебічну підготовку до навчальної діяльності (написання конспектів до занять, розробка навчальних і робочих планів, впровадження інноваційних форм і методів організації навчально-виховного процесу тощо). До *обсягу наукової роботи* він включає виконання планових наукових досліджень зі звітністю у відповідних встановлених формах. До *організаційної* – роботу в науково-методичних комісіях, експертних і фахових радах, комісіях вищого навчального закладу, кураторство та інші [2, с. 28–29].

Колектив науковців у навчальному посібнику [4] розглядає такі функції педагогічної діяльності:

- *управління* (планування, організація, практичне здійснення педагогічної діяльності та її контроль);
- *виховання* (формування у студентів системи усталених поглядів на навколишню дійсність та життя в суспільстві);
- *навчання* (передача та засвоєння знань і їх розвиток, формування навичок та вмінь з урахуванням вимог сучасного життя і діяльності);
- *розвиток* (сукупність процесів функціонального вдосконалення розумової, духовної і фізичної активності учнів чи студентів відповідно до суспільних вимог до змісту і характеру їх майбутньої професійної діяльності та умов життя у даному конкретному суспільстві);
- *психологічна підготовка* (формування у студентів бажання, потреби і внутрішньої готовності до навчання, установки на оволодіння знаннями, прагнення до подолання труднощів тощо).

Крім того, автори посібника виділяють окрему групу функцій, яку вони називають *видами діяльності*:

а) *практична діяльність* (навчання і виховання людини, її соціалізація та особистіший розвиток);

б) *методична діяльність* (визначення раціональних способів викладення матеріалів педагогічної науки. Пов'язана з методикою викладання різних навчальних дисциплін);

в) *управлінська діяльність* керівників ВНЗ, викладачів як керівників навчально-виховного процесу та навчально-пізнавальною діяльністю студентів;

г) *науково-педагогічна діяльність* (науково-педагогічні дослідження та експерименти, удосконалення методик викладання дисциплін).

Згідно з думкою В.В. Ягупова, існує така сукупність функцій: 1) цілепокладання; 2) діагностування; 3) організація; 4) оцінку і контроль; 5) коригування; 6) аналіз дослідження [5, с. 63].

За суб'єкт-суб'єктом характером взаємодії вчені поділяють педагогічну діяльність на три види: *перший вид* (суб'єктом виступає педагог, об'єктом – студенти), *другий* (педагог-методист є суб'єктом, а педагоги-практики – об'єктами), *третьий* (суб'єкт – адміністрація закладу, об'єкт – викладачі, студенти), *четвертий* (учений-педагог є суб'єктом, об'єкт – уся сфера педагогічної діяльності). Кожен з цих видів має свого мету діяльності та засіб досягнення цієї мети [4, с. 24–27].

Як бачимо, виходячи з різних аспектів дослідження діяльності педагога, а саме психолого-педагогічних та організаційних, діяльність викладача вищого навчального закладу передбачає діяльність його як *педагога, науковця, методиста, організатора, керівника, дослідника та психолога*, тому де в чому погодимось із В.М. Зубченко, яка пропонує ряд вимог до викладача, виходячи з виконуваних ним функцій у вищій школі:

1) викладач вищої школи має бути психологом-дослідником (досконало володіти технологією і процедурою вивчення індивідуально-психічних особливостей студентів, вмінням робити ґрунтовний діагноз на основі цих досліджень);

2) повинен мати конструктивно-проектувальні здібності, які передбачають постійне вдосконалення педагогом методики проведення різних навчально-виховних заходів, що, у свою чергу, вимагає від викладача: психолого-педагогічного мислення, педагогічної спрямованості, ініціативи, творчості, володіння багатим арсеналом організації виховних заходів і глибоких психологічних та педагогічних знань;

3) наявність у вихователя навичок і вмінь проведення конкретних педагогічних заходів, ефективних педагогічних методик, а отже, досконалої педагогічної техніки, що, у свою чергу, вимагає від викладача таких особистісних якостей: розвинуті комунікативні здібності, висока гуманність, доброта, сприйняття студентів такими, якими вони є, емпатія, оптимізм; креативність тощо;

4) вміння реалізувати свою людяність та неповторність;

5) загальна потреба у творчому ставленні до всього педагогічного процесу [3].

Але в цих вимогах здебільшого сформульовано вимоги до викладача як до педагога та організатора педагогічного процесу, проте відсутні такі, що відображають науково-дослідний, науково-методичний аспекти, тому спробуємо доповнити цей перелік такими вимогами:

1) володіння конструкторсько-організаційними навичками як у науковому, так і методичному аспектах (оскільки, викладаючи власне науку, викладач повинен уміти транспонувати наукові знання у дидактичний процес);

2) вміння здійснювати аналітико-логістичний підхід до наукового, методичного та педагогічного процесів власної діяльності.

Ю.Г. Фокін, розглядаючи діяльність викладача вищої школи з точки зору продуктів його творчості у сфері освіти, називає аспекти діяльності, у яких цей продукт може реалізовуватись. Це різні твори викладача – як усні, так і друковані (підручники, навчальні посібники), або конструкції наочних засобів. Далі детальніше розкриваються власне аспекти цієї діяльності:

а) план кожного заняття та його реалізація (потреба у варіюванні відповідно до особливостей груп студентів, навчального процесу тощо);

б) методична знахідка (новий методичний прийом для виконання відомої дидактичної операції);

в) методичне вдосконалення (застосування відомих засобів навчання з розробкою нових дидактичних матеріалів або перетворення наукової інформації у навчальну відповідно до мети освіти);

г) методичне узагальнення (розробка приватної методики, у якій узагальнюється досвід багатьох викладачів);

д) методичний винахід (розробка нових методичних прийомів та засобів);

е) дидактичне узагальнення (класифікація методів навчання за джерелами інформації тощо);

є) дидактичний винахід (розробка нових способів та засобів навчання);

ж) дидактичне відкриття (розробка нових методів навчання);

з) удосконалення теорії (уточнення або розробка окремих визначень чи стверджень відомої теорії);

и) теоретичне узагальнення (включення у відому теорію нових об'єктів);

і) нова теорія (об'єднане єдиною концепцією теоретичне узагальнення досвіду викладання та поглядів попередників);

ї) педагогічне удосконалення (розробка нового навчального плану навіть на основі освітнього стандарту);

й) педагогічний винахід (обґрунтування нового змісту освіти);

к) педагогічне відкриття (розробка нової системи навчання та виховання для кожного рівня освіти) [7].

У процесі реалізації викладачем вищої школи своєї діяльності вирішуються такі групи завдань:

1. Проектування – формування і конкретизація цілей навчального курсу з урахуванням вимог, що представлені педагогічною діяльністю; планування навчального курсу з урахуванням поставлених цілей; облік етапів формування розумових цілей; передбачення можливих ускладнень у студентів при вивченні курсу і шляхів їх подолання.

2. Конструювання – підбір матеріалу для цього заняття з урахуванням здібностей студентської аудиторії до його сприйняття; підбір і розробка системи завдань, виходячи з поставлених цілей; вибір раціональної структури занять, залежно від мети, змісту та рівня розвитку студентів; планування змісту занять з урахуванням міжпредметних зв'язків; розробка завдань для самостійної роботи студентів; вибір системи оцінювання і контролю навчальної діяльності студентів.

3. Організація – організація активних форм навчання: дискусій, ділових ігор, тренінгів; використання педагогічних методів, адекватних даній ситуації; організація

самостійного вивчення навчального предмета студентами; застосування технічних засобів у процесі передачі інформації; доступний виклад матеріалу, виділення ключових понять, закономірностей, побудова узагальнюючих висновків; створення тестів з прочитаного курсу; виклад підбраного матеріалу у вигляді проблемної лекції.

4. Соціально-психологічне регулювання – стимулювання студентів до постановки питань, проведення дискусій; встановлення дисципліни студентів, атмосфери співпраці; оцінювання рівня розвитку групи, визначення її лідерів і неформальної структури; конструктивне вирішення конфліктів; активізація пізнавальної діяльності студентів; встановлення та підтримка ділових відносин з колегами, студентами, адміністрацією.

Таким чином, діяльність викладача вишу більш різноманітна, ніж праця вчителя загальноосвітньої школи, окрім педагогічної, вона включає і науководослідну сторону, яка також вимагає наявності спеціальних здібностей (за В.М. Зубченко) [3].

Як бачимо, викладач вишу має виконувати набагато більше різноманітних функцій, аніж викладач середньої школи, тому виникає ще більша потреба у творчому підході до навчального процесу, оскільки “діяльність викладача вищої школи більше нагадує імпровізацію за обставин, що постійно змінюються, ніж дотримання педагогічних правил та алгоритмів. Інакше кажучи, ми маємо справу радше з майстром, ніж з інженером” [8]. Погляд на викладача вишу як на митця досить поширений у світі: його діяльність вважається настільки складною, що взагалі не може систематизуватися, – тому однією з найважливіших його якостей має бути миттєва реакція на величезну кількість інформації, яку він отримує.

Всі оглянуті нами компоненти, види педагогічної діяльності відображають у собі множину процесів діяльності, але кожен процес завжди є рядом етапів, які утворюють саму діяльність у часі. Для глибшого розкриття змісту функцій діяльності викладача потрібно розглядати кожну функцію як процес і, відповідно, визначати етапи цього процесу. Це дасть змогу конкретизувати саму педагогічну діяльність, а отже, детерміновано розробляти методику управління кожним процесом на рівні етапів.

б) **Висновки.** Таким чином, викладач вищого навчального закладу є виконавцем таких видів діяльності: педагогічної, наукової, методичної, управлінської та психологічної. З компонентів діяльності можна виділити такі: організаційний, комунікативний, конструктивний, діагностичний, гностичний, орієнтувально-прогностичний, аналітико-оцінний, виховний, психологічний, дослідно-творчий. Серед функцій діяльності представлені функції управління, виховання, навчання, розвитку, соціально-психологічного регулювання, наукового пошуку. Всі види, компоненти та функції належать до теоретичної або практичної складової. Крім того, з погляду суб’єкт-суб’єктного характеру взаємодії, діяльність педагога вишу поділяється на такі види:

- 1) суб’єктом виступає педагог, об’єктом – студенти;
- 2) педагог-методист є суб’єктом, а педагоги-практики – об’єктами;
- 3) суб’єкт – адміністрація закладу, об’єкт – викладачі, студенти;
- 4) учений-педагог є суб’єктом, об’єкт – уся сфера педагогічної діяльності.

З огляду на те, що педагогічна діяльність має творчий характер (оскільки безліч можливих педагогічних ситуацій та їх неоднозначність вимагають варіативно підходити до аналізу та вирішення завдань, впливаючи з цих ситуацій), колектив

учених розглядає творчу діяльність як окремих вид педагогічної діяльності, що охоплює всі види і функції педагогічної діяльності, і визначає ряд умов, необхідних для успішного здійснення творчої діяльності: 1) часова спресованість творчості (між виникненням завдання та вибором способу ефективного вирішення стоїть відсутність великих проміжків часу); 2) взаємозв'язок проявів творчості викладача з творчістю студентів та інших педагогів; 3) відстрочення результату прояву творчості та необхідність певного прогнозування його характеру; 4) необхідність постійного співвідношення стандартних педагогічних прийомів і нетипових ситуацій [4].

Відповідно до загального процесу творчості, етапи якого розглянуто нами у статті "Творчий процес як наукова проблема" [6], творча діяльність підпорядковується основним етапам творчої діяльності, а досвід творчої діяльності набувається при систематичному тренуванні під час вирішення педагогічних завдань, при організації реальної професійної діяльності.

Література

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навч. посіб. / О.І. Гура. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
3. Зубченко В.М. Психологічна культура викладача вищої школи / В.М. Зубченко // Вісник психології і соціальної педагогіки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psych.kiev.ua/nma-referats/fla-refers/lang-1/referat-176/referatpart-3/index.html>
4. Зміст і сутність педагогічної діяльності : навч. посіб. / Х.Г. Романовський, О.С. Пономарьов, С.М. Лазиніч та ін. – Х. : НТУ "ХПІ", 2007. – 228 с.
5. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
6. Катрич Н.В. Творчий процес як наукова проблема / Н.В. Катрич // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / Н.В. Катрич. – Запоріжжя, 2007. – № 44.
7. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество / Ю.Г. Фокин. – М. : Академия, 2002.
8. Bourdoncle R. La professionnialisation des enseignants: les limites d'un mythe / R. Bourdoncle // Revue Francaise de Pedagogie. – 1993. – № 105. – P. 103.

КЛОПОТА О.А.

АНАЛІЗ ПУБЛІКАЦІЙ ОБЛАСНИХ ЗМІ З ПРОБЛЕМ ЛЮДЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я

Процес інтеграції людей з функціональними обмеженнями в різноманітні сфери життєдіяльності суспільства (економічну, політичну, культурну, освітню, професійну) передбачає тісну взаємодію людини з соціумом. Поглиблений аналіз різних аспектів цієї взаємодії неможливий без вивчення характеру соціальних уявлень суспільства про таких людей, а також впливу соціальних стереотипів на процес їх соціальної інтеграції. Цим зумовлена і необхідність подолання негативних соціальних установок, розробки перспективних напрямів соціальної реклами з метою формування позитивного образу людей з інвалідністю в соціумі. Особливої гостроти проблемі надає домінування в суспільній свідомості медичного підходу до інвалідності. Зарубіжний же досвід вказує, що найбільш ефективною є соціальна модель, яка передбачає подолання бар'єрів неадекватного сприйняття цієї соціальної групи [1].

Ставлення держави й суспільства до людей з функціональними обмеженнями і зараз частіше виявляється з позицій соціального прагматизму та функціоналізму, тому негативні стереотипи інвалідності підтримують і засоби масової інформації. У гуманістично-антропологічному ж підході вирішуються проблеми ігнорування суспільством особливих потреб і подолання дискримінації за ознакою здоров'я людини [2]. Проблема формування та підтримки образу активної й соціально включеної людини з фізичними вадами ставиться перед засобами масової інформації, які виступають важливим чинником інтеграції в соціум таких людей, і не лише визначають їх світосприйняття, але й впливають на ставлення суспільства до цієї категорії населення. Вищевикладене визначає важливість вивчення впливу засобів масової інформації на процес соціальної інтеграції людей з функціональними обмеженнями.

У науковій літературі праці з вивчення впливу засобів масової інформації на соціальну адаптацію різноманітних груп населення можуть бути розділені на три групи. У першій вивчаються проблеми соціальної адаптації особистості, суть і чинники цього процесу (Е. Дюркгейм [2], Т. Парсонс [3], М. Вебер [4], Е. Фромм [5] та ін.) [2–5], а також типологізація й класифікація адаптивних процесів (А.А. Налчаджян) [6]. У другій – теоретичні підходи до вивчення процесу соціальної адаптації людей з обмеженими можливостями здоров'я (І.Д. Зверева, О.В. Безпалько [1], Е.І. Холостова [7], Е.Р. Смирнова-Ярська [8]). Третя група – дослідження впливу засобів масової інформації на суспільну свідомість і соціальну адаптацію особистості (П. Лазарсфельд, Р.К. Мертон [9], І.Г. Ясавєєв [10]). Слід зазначити, що при вивченні соціальних проблем людей з обмеженими можливостями здоров'я питанню інформаційного впливу на їх соціальну адаптацію приділяється недостатньо уваги. Тим часом, підвищення соціальної мобільності таких людей вимагає проведення ретельного аналізу ролі засобів масової інформації в процесі їх соціальної інтеграції.

Мета статті – виявити обсяг інформації, присвяченої проблемам людей із обмеженими фізичними можливостями, в обласних засобах масової інформації.

Життя людей з обмеженими фізичними можливостями недостатньо висвітлюється ЗМІ. Серед причин цього, на думку І.Г. Ясавєєва, труднощі конструювання цієї соціальної проблеми, а саме складність використання ЗМІ як каналу проблематизації ситуації зумовлена, по-перше, тим, що ця проблема не відрізняється новизною, не відповідає політичним інтересам влади і культурним уподобанням суспільства; по-друге, матеріали, присвячені проблемам людей із обмеженими фізичними можливостями, спочатку викликають емоційний відгук в аудиторії, а потім, за концепцією “втоми співчувати”, настає емоційне вигорання, або інші стратегії ухилення від повідомлень, “оскільки в цьому випадку відсутні інформаційні приводи, абсолютно немає подій як таких, проблема становища людей з обмеженими можливостями потенційно має вкрай низькі шанси на успіх у конкуренції з іншими соціальними проблемами” [10, с. 158].

Інформаційний вплив на соціальну адаптацію, за А.Ю. Домбровською, є трибічним процесом і залежить від таких факторів: мас-медіа (змісту повідомлень), масової свідомості (соціальних уявлень) і осіб з інвалідністю як суб'єктів соціальної адаптації (формування потреби в пошуку інформації про можливості самореалізації, усвідомлення важливості інформаційних ресурсів для задоволення власних соціальних потреб). Важливим чинником соціальної адаптації людей з функціона-

льними обмеженнями є соціально-психологічні особливості сприйняття ними повідомлень мас-медіа і соціальних стереотипів. Регулярне сприйняття із ЗМІ дискримінаційних стереотипів інвалідності зумовлює закріплення “пасивного” типу соціальної адаптації людей з обмеженими можливостями здоров’я [2].

Автор аналізує зміст матеріалів регіональної преси про людей з обмеженими можливостями (за період з 01.01.2005 р. до 31.12.2007 р.). У процесі контент-аналізу інтерпретувалися статті періодичних видань (обласних щотижневиків): “Панорама”, “Міг”, “Верже”, “Субота+”, “Наше время+”.

Аналіз публікацій преси виявив такі особливості:

– проблеми людей з обмеженими можливостями здоров’я обговорюються, як правило, в соціально-інформаційному контексті (5,06% обсягу видань), рідше – в юридично-правовому (2,2% обсягу), економічному (1,3%) і рекламному (0,72%);

– газетні публікації сфокусовані здебільшого на знеособлених структурах (законодавстві відносно людей з функціональними обмеженнями, діяльності органів державної влади), ніж на самих інвалідах, їх житті, соціальній поведінці, стратегії подолання життєвих обмежень;

– часова динаміка представленості проблеми відображає соціальні зміни, що відбуваються в суспільстві: у газетному дискурсі 2005 р. можна знайти ознаки колишніх комунікаційних моделей: нівеляція образу інвалідності та відсутність авторів, зусилля яких спрямовані на підвищення соціальної значущості проблем; у 2006–2007 рр. газетні матеріали змінюються якісно і кількісно, переважно, у зв’язку з посиленням уваги до цієї категорії людей на загальнодержавному рівні, а саме у зв’язку з появою ряду законодавчих актів, покликаних оптимізувати умови життєдіяльності людей, які мають обмежені фізичні можливості, сприяти їх інтеграції у соціум як повноцінних членів суспільства рівних можливостей.

Певний інтерес має дослідження частоти використання ключових слів у досліджуваних ЗМІ (див. табл.).

Таблиця

**Кількісний аналіз використання ключових слів у досліджуваних ЗМІ
(за період з 2005 до 2007 рр.)**

Ключові слова	Назва ЗМІ				
	“Панорама”	“Міг”	“Верже”	“Субота+”	“Наше время+”
Особливі потреби	15	12	14	12	11
Обмежені можливості	18	21	17	19	18
Функціональні обмеження	3	2	4	5	1
Порушення здоров’я	31	29	28	35	33
Інвалідність	83	84	90	85	88
Інвалід	163	161	172	164	170
Сліпота	14	18	10	15	11
Незрячий	8	9	7	7	5
Слабозорий	1	3	1	2	1
Глухота	7	8	6	5	9
Такий, що погано чує	1	2	1	4	1
Порушення опорно-рухового апарату	3	4	5	3	2
Інтеграція у соціум	4	2	3	5	2
Разом	351	355	358	361	352

Зіставлення результатів дослідження системи інформаційних чинників, що впливають на соціальну адаптацію інвалідів, і кількісно-якісного аналізу публікацій преси з проблем людей із обмеженими можливостями здоров'я показало, що:

- існує суперечність між виявленими потребами людей з обмеженими можливостями здоров'я і мінімальним обсягом матеріалів за цією тематикою в досліджуваних ЗМІ;

- у засобах масової інформації домінує образ “пасивної інвалідності”, що негативно позначається на адаптаційних стратегіях людей із функціональними обмеженнями, а також на їх сприйнятті суспільством.

Тож, виявлена тенденція до нівелювання проблем цієї соціальної групи, про що, зокрема свідчить малий обсяг уваги з боку ЗМІ (від 1 до 5% обсягу видань), а також до ігнорування її особливих інформаційних потреб.

Слід зазначити також, що переважають у публікаціях загальні характеристики без аналізу проблем конкретних нозологій: дуже рідко використовуються такі поняття, як “порушення опорно-рухового апарату”, “сліпота”, “незрячий”, “глухота”, а ще рідше – “слабозорий” чи “той, що погано чує”. Важливість вказаних спостережень зумовлена тим, що недостатнє знання специфіки різних нозологій та обмежень і перешкод, що випливають з кожної з них, перешкоджає, по-перше, адекватному висвітленню проблем, а по-друге, побудові адекватної взаємодії з людьми, які мають ті чи інші функціональні обмеження і пов'язані конкретно з ними інтеграційні бар'єри.

На жаль, спостерігається все ще низька динаміка використання сучасних термінів позначення досліджуваної проблематики. Так, переважно використовуються поняття “інвалід”, “інвалідність”, які ґрунтуються на медичній чи юридичній моделях інвалідності, тоді як у світовій практиці вже відбувся перехід до соціальної моделі, спрямованої на подолання сегрегації за ознакою здоров'я людини із використанням таких позначень, як “особливі потреби”, “обмежені можливості”, “функціональні обмеження”. Нарешті, вкрай низька кількість використань у досліджуваних ЗМІ поняття “інтеграція у соціум” дискримінує цю соціальну групу і не сприяє створенню її позитивного образу в суспільстві, процесу соціальної інтеграції в цілому, створюючи ситуацію, що характеризується неможливістю взаєморозуміння між суспільством, з одного боку, і людиною, яка має функціональні обмеження, – з іншого.

Проте останнім часом намітилися деяка позитивна динаміка у зв'язку з посиленням уваги до цієї категорії людей на всіх рівнях соціальної структури суспільства, що, на наш погляд, пов'язано з появою ряду законодавчих актів (2006–2008 рр.), покликаних оптимізувати умови інтеграції в соціум людей, які мають обмежені фізичні можливості, а також поширенням в Україні європейських і світових норм і стандартів ставлення до людей з обмеженими можливостями здоров'я, побудованих на принципі, який у багатьох країнах (США, Великобританія, Швеція, Німеччина, Італія та ін.) здобув назву “принцип нормалізації”, основна ідея якого – створення для всіх людей з обмеженими фізичними можливостями щоденних умов життя, які відповідали б звичайним умовам життя соціуму, що включає: повагу до людини; прийняття самовизначення; підтримку соціальних мереж; соціальну участь через освіту, децентралізацію та деінституалізацію вибору й можливості самовдосконалення; прийняття адекватних законів тощо. На його основі розвива-

ється концепція інтеграції як боротьби за скасування соціального виключення цієї категорії людей [11].

Висновки. Вирішенню цієї проблеми має сприяти й розробка регіональних програм оптимізації інформаційної політики щодо інвалідів, що передбачає розвиток основних напрямів інформаційної підтримки людей з обмеженими можливостями здоров'я, у тому числі:

1) технологічних (розширення кількості каналів поширення інформації про інвалідів, їх інформаційна підтримка за допомогою створення єдиного інформаційного простору та привернення уваги владних структур і суспільства в цілому);

2) змістовних (підвищення соціальної значущості проблем людей, що мають обмеження здоров'я, подолання негативних стереотипів і створення позитивного образу інвалідів у суспільстві);

3) навчальних (формування навичок активного пошуку, а також використання інформаційних ресурсів вирішення життєвих проблем).

Сприятиме посиленню уваги до теми, що розглядається, насамперед з боку державних службовців, журналістів і, зрештою, громадськості постійний та систематичний характер висвітлення різноманітних аспектів життєдіяльності людей з функціональними обмеженнями. При цьому в аналізі процесу соціальної інтеграції осіб з обмеженими можливостями здоров'я основна увага має приділятися особливому соціокультурному статусу цих людей. Вступивши в третє тисячоліття, суспільство має визнати і гарантовано захистити право кожної людини на повноцінну участь у соціальному житті. Це можливо за умови поваги кожної індивідуальності, незалежно від її здібностей, потенціалу і внеску в суспільство. Саме тому відбувається перехід до глобальної європейської соціальної моделі, заснованої на позиціях гуманізму і його трьох основних постулатах: 1) цінність кожного життя; 2) надання кожній людині права на життя в гуманних умовах; 3) обов'язок суспільства створювати еквівалентні умов життя для кожного з його членів. Здебільшого об'єктом соціальної інтеграції вважається людина з особливими потребам, яку треба пристосувати до суспільства. Наразі потрібно розвивати й зворотний аспект проблеми – пристосовувати суспільство до того, що все більше його членів мають функціональні обмеження. Поліпшення становища цієї категорії людей вимагає значних зусиль, але це цілком посильне завдання для суспільства, що поважає себе.

Література

1. Соціальна робота з людьми з особливими потребами : методичні матеріали для тренера / [упоряд: О.В. Безпалько та ін. ; під заг. ред. І.Д. Звереві]. – К. : Наук. світ, 2002. – 55 с.
2. Домбровская А.Ю. Роль средств массовой информации в процессе социальной адаптации инвалидов в современной России : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. социол. наук : спец. 22.00.04 / А.Ю. Домбровская. – Тула, 2006. – 22 с.
3. Парсонс Т. Функциональная теория изменения / Т. Парсонс // Американская социологическая мысль : [тексты]. – М., 1996. – С. 478–493.
4. Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер ; [пер. с нем. Ю.Н. Давыдова]. – М. : Прогресс, 1990. – 526 с.
5. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М. : АСТ, 2004. – 571 с.
6. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности : монография / А.А. Налчаджян. – Ереван : Изд-во АН АрмССР, 1988. – 263 с.
7. Холостова Е.И. Социальная реабилитация / Е.И. Холостова, Н.Ф. Дементьева. – М. : Дашков и К, 2002. – 340 с.

8. Смирнова-Ярская Е.Р. Социальная работа с инвалидами / Е.Р. Смирнова-Ярская. – СПб. : Питер, 2004. – 315 с.
9. Средства массовой коммуникации и социальные проблемы : хрестоматия / [пер. с англ. ; сост. И.Г. Ясавеев]. – Казань : Казанский ун-т, 2000. – 224 с.
10. Ясавеев И.Г. Конструирование социальных проблем средствами массовой коммуникации / И.Г. Ясавеев. – Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 2004. – 200 с.
11. Bloemers W., Hajkova V.: Towards Inclusion in Europe. – Berlin : Frank & Timme Verlag flir wissenschaftliche Literatur, 2006. – 301 с.

КУЧЕРЕНКО Н.В.

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Болонський процес зумовив проведення докорінних змін в освітянській сфері України. Вступ до європейського освітнього простору спричинив підвищення попиту на іноземні мови, а це, у свою чергу, – реформування професійної підготовки майбутніх висококваліфікованих викладачів до професійної діяльності. Вивчення, викладання іноземних мов та професійно-педагогічна підготовка викладачів іноземних мов зазнали змін у багатьох європейських країнах згідно з новими вимогами та стандартами мовної політики Ради Європи. Вступ України до світового освітнього простору зумовлює необхідність проведення детального аналізу її системи освіти та зарубіжного досвіду організації навчання і підготовки педагогічних кадрів.

Мета статті полягає в аналізі основних теоретичних джерел системи професійно-педагогічної підготовки викладача вищого навчального закладу.

Система освіти України має на меті підготовку висококваліфікованого викладача, який готовий до постійного здійснення розвитку професійно-педагогічних якостей. Але Україна в процесі впровадження реформаційних змін в освіту ще не вирішила ряду педагогічних проблем, які значно впливають на систему підготовки викладачів у вищому навчальному закладі, таких як диференціація та індивідуалізація професійної підготовки майбутнього педагога, застосування широкого спектра новітніх технологій у процесі навчання, впровадження інноваційних програм педагогічної підготовки в практику підготовки спеціалістів вищого навчального закладу. Підвищення якості системи професійно-педагогічної підготовки зумовлює використання сучасних форм, методів і засобів навчання майбутніх фахівців. Недолік української системи підготовки педагогічних кадрів полягає у відсутності гнучкості освітньої системи, здатності до швидкої адаптації до нових вимог сучасного суспільства [3].

Основними принципами, на яких має базуватися професійна підготовка педагогів, є такі:

- принцип доцільності. Вимоги до професійної підготовки майбутніх викладачів мають відповідати вимогам, які ставить до спеціаліста суспільство;
- принцип участі. Студенти розцінюються як активні учасники навчального процесу, який забезпечує освітній та професійний розвиток;
- принцип розвитку. Навчальний план забезпечує особистісний та інтелектуальний розвиток студентів;
- принцип самостійності. Навчальний план підтримує та заохочує студентів до продовження розвитку як самостійних фахівців і практиків, здатних до рефлексії;

– принцип інтеграційності. Навчальний план має відповідати якомога ближче цілям, змісту та процесам інших компонентів програми підготовки [7, с. 2–3].

Принципи підготовки викладачів іноземних мов до майбутньої професійної реалізації діяльності реалізуються через такі сфери:

– практична (розвиває компетенцію студента та підвищує рівень володіння іноземною мовою шляхом формування та об'єднання лінгвістичних, комунікативних, соціокультурних знань, умінь і навичок);

– когнітивна (залучає студента до педагогічної діяльності з метою стимулювання його здатності до пізнання);

– емоційна або виховна (розвиває впевненість студента в собі як користувача, так і викладача іноземної мови; виховує позитивне ставлення до мови та культури країни, мова якої вивчається);

– освітня (виховує у студента здатність до самооцінювання, самовдосконалення та самоосвіти);

– професійна (ознайомлює студента з різними моделями викладання іноземної мови, які сприяли б його професійному розвитку);

– соціальна (сприяє та розвиває самосвідомість та навички міжособистісних відносин) [8, с. 3].

В Україні професійно-педагогічну підготовку викладачів іноземних мов регламентує Закон України “Про вищу освіту”, Національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”), Цільова комплексна програма “Вчитель”.

Особливості української професійно-педагогічної підготовки порівняно з європейськими країнами полягають у такому: відсутність організації підготовки педагогів до іншомовного спілкування у ВНЗ, що має адаптований характер, тобто система організації освіти намагається пристосуватися до індивідуальних особливостей та вимог студентів; гнучкість реакції на соціокультурні зміни навколишнього середовища, що призводить до адаптації студентів до умов сучасного життя, зокрема ринку праці; наявність навчальних дисциплін, вивчення яких покликано сприяти формуванню соціокультурної компетенції майбутніх викладачів іноземних мов (у навчальних програмах ВНЗ України і Росії представлені в меншому обсязі, ніж у ВНЗ Америки). Підготовка викладачів іноземних мов до іншомовного спілкування у ВНЗ України та Росії може здійснюватися в умовах денної та заочної форм навчання, у ВНЗ США – в умовах денної форми навчання. Однією з форм організації підготовки викладачів іноземних мов до іншомовного спілкування в США є стажування за кордоном, що не передбачено Законом України “Про вищу освіту” і Російським державним стандартом вищої професійної освіти. Ширше впровадження стажування в Америці, порівняно з Україною та Росією, використання американськими ВНЗ новітніх технічних засобів навчання у викладанні іноземних мов та професійно-педагогічній підготовці майбутніх викладачів сприяє більш ефективній організації самостійної роботи студентів.

Основною базою підготовки науково-педагогічних працівників (викладачів ВНЗ) в Україні є магістратура, аспірантура та докторантура. Але, як уже зазначалося, найнижчим освітнім циклом для підготовки науково-педагогічних працівників в Україні є магістратура. Підготовка викладачів іноземних мов здійснюється відповідно до чинних освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм.

Розглянемо систему підготовки викладача іноземних мов на прикладі роботи Київського національного лінгвістичного університету (далі – КНЛУ) [1] та Класичного приватного університету (далі – КПУ) (м. Запоріжжя) [4; 7].

Зміст підготовки спеціаліста згідно з державним стандартом освіти України передбачає соціально-гуманітарну, психолого-педагогічну, фахову і практичну підготовку. Як зазначає С.Ю. Ніколаєва, основною метою підготовки магістра – викладача іноземних мов є забезпечення можливості сформуванню навички проведення наукової роботи; підготовка до самостійної роботи за спеціальністю, оволодіння спеціальними вміннями викладача як практичного психолога і безпосередньо професійно-педагогічними вміннями викладача; методикою навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах; методикою проведення наукового дослідження в галузі педагогічних наук; розширити знання світової і вітчизняної культури, історії, філософії [6]. В умовах професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача іноземних мов усі види підготовки мають бути тісно пов'язані з науковою роботою. Майбутній викладач має постійно працювати над самовдосконаленням та самоосвітою, що забезпечить формування особистості викладача.

Фахова підготовка в магістратурі магістрантам надає можливість наявності значної кількості курсів за вибором. Розрізняють обов'язковий набір дисциплін, за вибором навчального закладу та за вибором студента (див. табл.). Зміст фахової підготовки магістрів визначається з урахуванням здійснення виробничих функцій (магістр-викладач, магістр-дослідник) й освітньо-кваліфікаційного рівня, на базі якого здійснюється відповідна підготовка майбутніх фахівців. Підготовка магістрів реалізується шляхом упровадження інтегрованих навчальних курсів, які забезпечують системність в оволодінні навчальними дисциплінами, що, у свою чергу, сприяє уникненню повторів навчального матеріалу, поліпшенню організації навчально-виховного процесу, а також упровадженню новітніх технологій навчання іноземної мови.

Таблиця

Порівняльна характеристика навчальних планів КНЛУ та КПУ

	Київський національний лінгвістичний університет	Всього кредитів / годин	Класичний приватний університет (м. Запоріжжя)	Всього кредитів / годин
	термін навчання 2 роки (26 тижнів)		термін навчання 1 рік (20 тижнів)	
Цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін				
1	Історія лінгвістичних учень	1/27	-	-
2	Основи риторики	2/54	Основи риторики	0,5/27
3	Сучасні інформаційні технології	1/27	Сучасні інформаційні технології	0,5/27
	Всього	4/108	Всього	1/54
Цикл фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін				
4	Комунікативні стратегії (основної мови)	8/216	Комунікативні стратегії (основної мови)	3/162
5	Теорія мовознавства	1/27	Теорія мовознавства	1,5/81
6	-	-	Теорія літератури	1/54
7	-	-	Методика викладання іноземних мов і літератури у вищій школі	1/54
8	-	-	Історія і теорія літературно-художньої критики	1/54
9	Теорія та практика перекладу з першої мови	2/54	-	-

Продовження табл.

	Київський національний лінгвістичний університет	Всього кредитів / годин	Класичний приватний університет (м. Запоріжжя)	Всього кредитів / годин
10	Стилістика першої мови	2/54	-	-
11	Теоретична граматики першої мови	2/81	-	-
12	Теорія літератури	2/54	-	-
	Всього	17/486	Всього	7,5/405
Вибіркові навчальні дисципліни				
Цикл професійно орієнтованих дисциплін за переліком програм				
13	Ділова мова (друга)	2/54	Друга іноземна мова	4/216
14	-	-	Загально-теоретичний курс з другої іноземної мови	1/54
15	Лінгвокраїнознавство країн другої мови	2/54	-	-
	Всього	4/108	Всього	5/270
Цикл дисциплін самостійного вибору вищого навчального закладу				
16	-	-	Історія лінгвістичних вчень	1/54
17	-	-	Новітні методології літературознавчого аналізу	1/54
18	-	-	Теорія і практика художнього перекладу	1/54
19	Теорія та практика перекладу з другої іноземної мови	12/324	-	-
20	Комунікативні стратегії (друга мова)	26/594	-	-
21	Загальнотеоретичний курс з другої мови	6/108	-	-
22	Проблеми сучасної лінгвістики (із зазначенням мов)	4/81	-	-
23	Актуальні проблеми дискурсології	2/54		
	Всього	50/1161	Всього	3/162
Цикл дисциплін самостійного вибору студента				
24	-	-	Актуальні проблеми соціолінгвістики та германістики	1/54
25	-	-	Шляхи та способи поповнення словникового складу германських мов	1/54
26	-	-	Порівняльна стилістика англійської та української мов	1/54
27	-	-	Основи компаративістики	1/54
28	-	-	Актуальні проблеми вивчення зарубіжної літератури доби Відродження	1/54
29	-	-	Українська література кінця ХХ ст. в контексті постмодернізму	1/54

Продовження табл.

	Київський національний лінгвістичний університет	Всього кредитів / годин	Класичний приватний університет (м. Запоріжжя)	Всього кредитів / годин
	Блок “Мовознавство”			
30	Сучасна агмалістика / Проблеми лінгвістики / Проблеми герменевтики	1/81	-	-
31	Лінгвокомунікативні особливості мов світу / Діахронічні дослідження у сучасній лінгвістиці	1/81	-	-
32	Проблеми когнітивної лінгвістики / Проблеми гендерної лінгвістики	2/81	-	-
33	Поетика / Жанрово-стилістичні особливості прозового тексту	1/81	-	-
34	Проблеми діалектології / Регіональне варіювання національних мов	1/81	-	-
	Блок “Літературознавство”		-	-
35	Жанрова парадигма сучасного зарубіжного роману / Архетипова критика / Психоаналіз у зарубіжній літературі	4/81	-	-
36	Порівняльне літературознавство / Полікритика художнього тексту	4/81	-	-
	Блок “Перекладознавство”		-	-
37	Особливості перекладу юридичних текстів / Особливості перекладу науково-технічних і літературних текстів / Особливості перекладу економічних текстів / Особливості перекладу ділового мовлення	2/81	-	-
38	Особливості усного / письмового перекладу	2/81	-	-
	Блок “Порівняльна типологія”		-	-
39	Зіставна лексикологія іноземних та української мов / Зіставна грамати́ка іноземних та української мов	2/81	-	-
40	Одиниці мови і тексту в порівняльному аспекті / Порівняльна стилістика	2/81	-	-
	Всього	22/891	Всього	4/216
	Практика	27/1404	Практика	12/432
	Загальна кількість годин	124/4158	Загальна кількість годин	20,5/1107

Органічною складовою професійної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників є педагогічна практика. Метою практичної підготовки викладача іноземних мов є поглиблення теоретичних знань через впровадження в практику; формування в майбутніх викладачів умінь та навичок практичної викладацької діяльності у вищій школі; формування та розвиток методичних умінь та навичок викладання іноземних мов; практичне оволодіння сучасними методами і формами педагогічної діяльності; формування творчого підходу до праці викладача.

Практична підготовка здійснюється шляхом фахових та науково-асистентських практик. Тривалість та форми практики визначаються освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціальності. Для магістрів зміст практики полягає в: проведенні навчально-виховної та науково-дослідної роботи на всіх ступенях навчання. Практикант науково-асистентської практики прикріплюється за відповідною кафедрою, від якої він читає лекції, проводить семінарські, лабораторні та практичні заняття.

Звернення до нормативних джерел дає можливість більш повно розглянути багатогранність та неоднозначність професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов.

Очевидно, що реалізується тільки фахова підготовка викладачів іноземної мови, що складається з трьох циклів: блок фундаментальних дисциплін, блок навчальних дисциплін за фахом та блок навчальних дисциплін з методики викладання іноземної мови. З аналізу навчальних планів підготовки магістрів Київського національного лінгвістичного університету [1] та Класичного приватного університету (м. Запоріжжя) [4] видно, що увага приділяється теоретико-лінгвістичній, практичній мовній, теоретичній та практичній методичній підготовці майбутніх викладачів іноземних мов (рис. 1, 2 та 3). Але, на жаль, теоретична та практична психолого-педагогічна підготовка викладачів іноземних мов до професійної діяльності обмежилась зовсім невеликою кількістю годин (Методика викладання іноземних мов і літератури у вищій школі, 1 кредит / 54 години), яких звісно недостатньо для того, щоб підготувати висококваліфікованого науково-педагогічного працівника.

Звернення до робочого навчального плану підготовки магістрів у Класичному приватному університеті дає можливість більш повно розглянути перелік навчальних дисциплін за спеціальністю 8.030502 – “Магістр філології, фахівець з двох іноземних мов і зарубіжної літератури”. Слід зазначити, що в наведеному документі відображені деякі дисципліни педагогічного змісту, а саме: “Методика викладання іноземних мов і зарубіжної літератури у вищій школі”; “Вища школа і Болонський процес”; “Педагогічна майстерність” [9]. Також бачимо деякі психолого-педагогічно орієнтовані дисципліни в навчальних планах підготовки фахівців за спеціальністю 6.030500 – “Бакалавр з філології, вчитель однієї (двох) мов” (Київський національний лінгвістичний університет) та 6.030500 – “Бакалавр філології, викладач англійської мови та зарубіжної літератури” (Класичний приватний університет): “Основи психології”; “Основи педагогіки”; “Методика викладання іноземних мов (у середній школі)”; “Методика викладання зарубіжної літератури (у середній школі)”; “Методика викладання іноземних мов і літератури у вищій школі” [1–6].

Але оскільки магістр готується до виконання виробничих функцій науково-педагогічного працівника, викладача іноземної мови у мовному/немовному вищому навчальному закладі в переліку дисциплін, за якими здійснюється фахова підготовка магістрів, на нашу думку, обов’язково має бути більша частина з наведених “професійно важливих дисциплін” викладацької діяльності: педагогіка (“Вступ до спеціальності”, “Дидактика”, “Теорія виховання”, “Історія педагогіки”, “Педагогічна майстерність”, “Порівняльна педагогіка”, “Соціальна педагогіка”, “Сучасні педагогічні технології”, “Основи педагогічного експерименту”, “Педагогічна кваліметрія тощо”); психологія (“Загальна психологія”, “Вікова психологія”, “Педагогічна психологія”, “Соціальна психологія”, “Історія психології”; “Психологія управління”, “Психологія професійної діяльності”, “Психологія навчання іноземної мови” тощо).

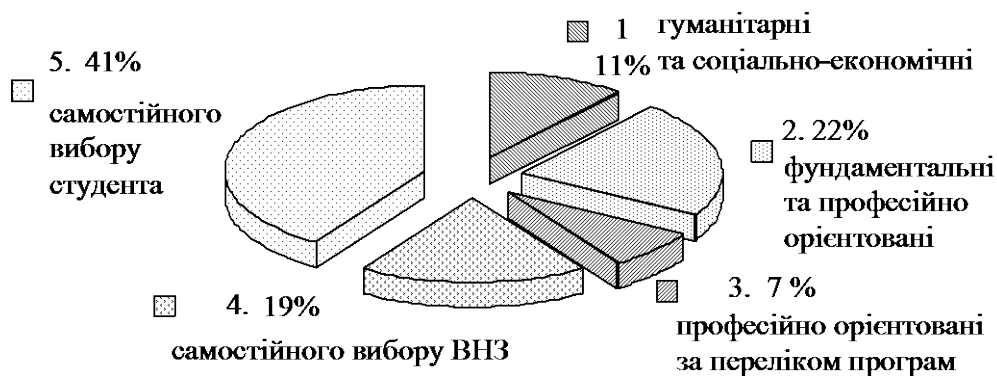


Рис. 1. Діаграма співвідношення дисциплін Київського національного лінгвістичного університету

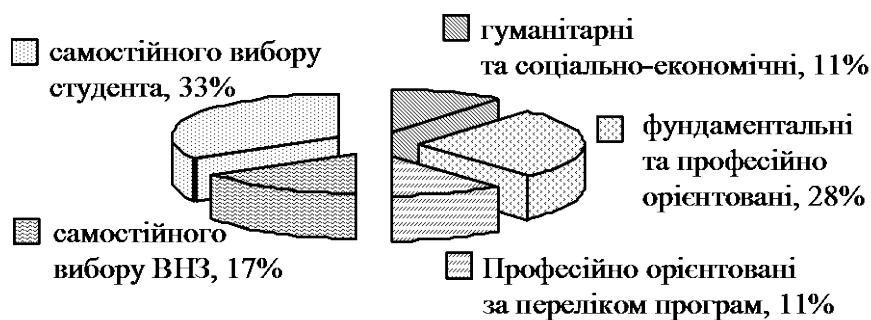
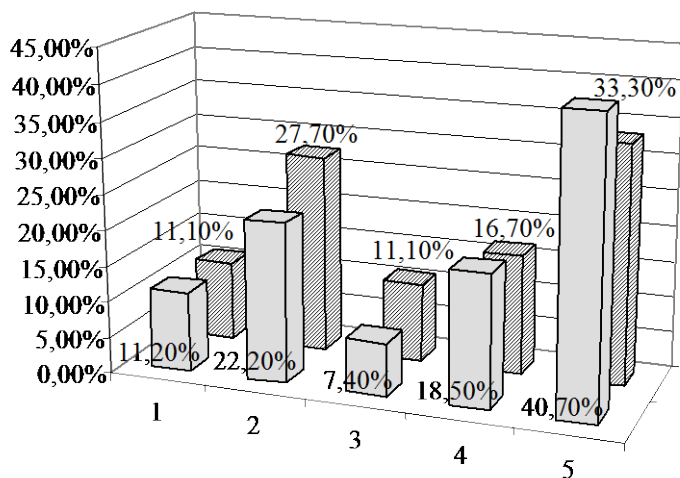


Рис. 2. Діаграма співвідношення дисциплін Класичного приватного університету



	1	2	3	4	5
■ Київський національний лінгвістичний університет	11,20%	22,20%	7,40%	18,50%	40,70%
■ Класичний приватний університет	11,10%	27,70%	11,10%	16,70%	33,30%

Примітка.

- гуманітарні та соціально-економічні дисципліни;
- фундаментальні та професійно орієнтовані дисципліни;
- професійно орієнтовані дисципліни за переліком програм;
- дисципліни самостійного вибору ВНЗ;
- дисципліни самостійного вибору студента.

Рис. 3. Співвідношення дисциплін Київського національного лінгвістичного університету та Класичного приватного університету

Дисципліни професійної та практичної підготовки викладача університетів та вищих навчальних закладів знаходимо в навчальному плані магістратури спеціальності 8.000005 – Педагогіка вищої школи. Вказаний документ містить нормативні навчальні дисципліни та дисципліни за вибором професійно-педагогічного змісту. Магістрам викладають такі дисципліни, як: “Теорія та практика вищої професійної освіти в Україні”, “Педагогічна та професійна психологія”, “Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця”, “Системний підхід у вищій освіті”, “Педагогічний контроль в системі освіти”, “Болонський процес і вища освіта”, “Психолого-педагогічна компетентність педагога”, “Психологія та етика педагогічного спілкування”, “Педагогічна майстерність викладача”, “Конфліктологія” [4]. Звідси виходить, що магістратура за іншими спеціальностями майже не забезпечує професійно-педагогічну підготовку майбутніх викладачів, навчання спрямовується суто на фах. Виходом з цієї ситуації є магістратура за спеціальністю 8.000005 – Педагогіка вищої школи, яка організовує підготовку висококваліфікованих викладачів ВНЗ.

На нашу думку, для досягнення належного рівня професійної підготовки викладачів іноземної мови необхідно вносити зміни безпосередньо в навчальні плани спеціальностей: збільшити питому вагу педагогічного компоненту. Але з приводу цього не можна не погодитися з думкою О.О. Леонтєєва, що для професійного становлення майбутніх викладачів іноземних мов не доцільно обмежуватися окремими заходами, необхідно вносити зміни до системи підготовки майбутніх спеціалістів [2, с. 4].

Висновки. У результаті аналізу навчальних планів та наукової літератури ми дійшли такого висновку. В Україні на базі Класичного приватного університету, незважаючи на назву спеціальності 8.030505 – “Магістр філології, фахівець з двох іноземних мов і зарубіжної літератури, викладач” та Київського національного лінгвістичного університету за фахом 8.030502 – “Магістр філології, викладач-дослідник двох (трьох) іноземних мов і зарубіжної літератури, перекладач” здійснюється підготовка за фаховом спеціалістів. Тобто зміст навчання становлять професійно орієнтовані дисципліни. Предмети психолого-педагогічного напрямку, на жаль, взагалі відсутні.

Спільною метою фахової освіти майбутніх викладачів вищих навчальних закладів України є впровадження в навчально-виховний процес новітніх технологій. В Україні зовсім не приділяється увага проведенню практичних стажувань за кордоном та формуванню досвідченими викладачами установки на постійне вдосконалення професійно-особистісних якостей у майбутніх викладачів. Таким чином, зарубіжні держави досить давно усвідомили необхідність реформування системи освіти та впровадження ефективних і активних методів підготовки спеціалістів, що вплинуло на досить суттєву різницю фахової підготовки викладачів іноземних мов вищих навчальних закладів.

Модульна технологія організації навчально-виховного процесу дає змогу об’єднати теоретичну, практичну, самостійну та творчу підготовку. На нашу думку, модульна модель є найбільш ефективним засобом організації професійно-педагогічної підготовки викладачів іноземних мов вищого навчального закладу.

Література

1. Крючков Г. Навчальний план підготовки бакалавра/магістра з іноземної філології у світлі Болонського процесу / Г. Крючков // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 1 (11). – С. 6–15.
2. Леонтьев А.А. Актуальные вопросы обучения иностранным языкам / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 2. – 128 с.
3. Мартынова И.Н. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков в вузах России и США к иноязычному общению : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И.Н. Мартынова. – Чебоксары, 2004. – 204 с.
4. Навчальний план спеціальності 6.030500 – Мова та література (англійська, німецька). Кваліфікація – бакалавр філології, викладач англійської мови та зарубіжної літератури : затверджений ректором Класичного приватного університету від 30.03.2005 р.
5. Навчальний план спеціальності 8.000005 – Педагогіка вищої школи. Освітньо-кваліфікаційний рівень – магістр. Кваліфікація – викладач університетів та вищих навчальних закладів : затверджений ректором Класичного приватного університету від 27.01.09 р.
6. Николаева С.Ю. Концепция подготовки вчителя іноземної мови / С.Ю. Николаева // Іноземні мови. – 1995. – № 3–4. – С. 5–10.
7. Освітньо-професійна програма підготовки магістра філології : ухвалено Вченою радою Гуманітарного університету “ЗІДМУ” від 31.03.2004 р. протокол № 8.
8. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (чотирирічний курс навчання : проект / кол. авт. : С.Ю. Николаева, М.І. Соловей (керівники), Ю.В. Головач та ін. ; Київ. держ. лінгв. ун-т та ін. – К. : Злагода, 1999. – 186 с.
9. Робочий навчальний план зі спеціальності 8.030502 – Мова та література (англійська) : затверджений проректором з навчальної роботи Класичного приватного університету на 2008–2009 н. р.

МОСЕЙКО Ю.В.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕТАЛУРГІВ

Семінарські заняття як форма навчання мають давню історію. Слово “семінар” походить від лат. *seminarium* – розсадник і пов’язане з функціями “посіву” знань, що передаються від викладача, “проростають” у свідомості студентів, здатних до самостійних думок, до відтворення і поглиблення отриманих знань. У сучасній вищій школі семінар є одним з основних видів практичних занять з гуманітарних і технічних дисциплін. У нашому дослідженні семінар був засобом формування у студентів професійної компетентності, культури наукового й інженерного мислення.

Аналіз праць провідних учених різних напрямів педагогічної науки, зокрема закономірностей формування особистісних якостей фахівця в процесі професійної освіти (Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Козаков, Л. Романишина), організації навчання студентів у вищій школі (А. Алексюк, С. Архангельський) та організації навчально-виховного процесу на контекстній основі (О. Андреева, Н. Бакшаєва, Н. Борисова, А. Вербицький, О. Пехота, І. Тиханкіна та ін.), навчання обдарованої молоді (Г. Бурменська, В. Слуцький, Л. Смолінчук), компетентнісного підходу в освіті (О. Корсаков, О. Пометун, В. Самсонкін, Т. Шаргун) тощо, показав, що, незважаючи на наявність теоретико-методичної бази у теорії та методиці професійної освіти стосовно професійної компетентності фахівців, проблема формування

професійної компетентності майбутніх інженерів-металургів є малодослідженою і вимагає застосування нових підходів до її вирішення. Усе вищесказане визначає актуальність проблеми змісту, організації та методики проведення семінарських занять в умовах компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх інженерів-металургів.

Метою статті є розкриття методичних особливостей семінарських занять в умовах застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх інженерів-металургів.

Загалом у практиці традиційної підготовки майбутніх інженерів-металургів семінар призначений для поглибленого вивчення дисципліни, опанування методології наукового пізнання. Головна мета семінарських занять – забезпечити студентам можливість опанувати навички і вміння використовувати теоретичні знання стосовно особливостей металургійної галузі.

У ході дослідження на семінарах вирішувалися такі педагогічні завдання:

- розвиток інженерного мислення та професійної компетентності майбутнього інженера-металурга;
- пізнавальна мотивація;
- професійне використання знань в умовах навчання:
 - а) опанування мови відповідної науки;
 - б) навички оперування формулюваннями, поняттями, визначеннями;
 - в) опанування умінь і навичок постановки та вирішення інтелектуальних проблем і інженерних завдань, спростування, відстоювання своїх поглядів.

Крім того, у ході семінарського заняття вирішувалися і такі окремі завдання, як повторення і закріплення знань, контроль, педагогічне спілкування.

У процесі контекстного вивчення фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін ми використовували семінарські заняття двох типів, що відповідали особливостям відповідних модифікацій технології контекстного навчання – семінар і спецсемінар.

У рамках академічної модифікації технології контекстного навчання проводилися семінарські заняття з таких предметів: вступ до спеціальності, фізика, хімія, інформатика, обчислювальна техніка і програмування, фізична хімія та аналітичний контроль, теоретична механіка, прикладна механіка, нарисна геометрія та інженерна графіка. Були певні відмінності у проведенні семінарських занять з цих предметів, пов'язані не зі специфікою конкретного предмета, а з часом проведення. Внаслідок початку вивчення хімії, інформатики, обчислювальної техніки і програмування, нарисної геометрії та інженерної графіки вже в першому семестрі основний акцент робився на ознайомленні студентів зі специфікою самостійної роботи, з літературою, першоджерелами, методикою роботи над ними. Наш досвід показав, що студенти першого курсу Запорізької інженерної академії не вміють працювати з декількома джерелами і, прочитавши список літератури, що рекомендується, не знають, як відібрати необхідний матеріал, максимально його синтезувати і викласти відповідно до теми. Тому особлива увага зверталася на розвиток навичок роботи з літературою, на творче опрацювання матеріалу. Викладачі цих предметів застерігали студентів від компіляції і компілятивного підходу до вирішення наукових проблем, які стають нормою саме внаслідок неправильної підготовки до семінару. Практикувалася підготовка рефератів на певні теми, читання й обговорення їх з учасниками семінару з наступним висновком викладача.

Серйозніші навчальні і виховні завдання вирішувалися в ході функціонування квазіпрофесійної модифікації контекстного навчання на семінарах 3–4-х курсів і особливо на спецсемінарах 4–5-х курсів під час вивчення комплексу професійно орієнтованих предметів, зокрема, електротехніки та електроніки, автоматизації виробничих процесів, мікропроцесорної техніки, основи екології, теорії й технології металургійного виробництва, металознавства, теорії і технології металообробки, теплотехніки, теплоенергетики, кристалографії і мінералогії, стандартизації, метрології та контролю, корозії та захисту металів, нових матеріалів тощо.

На цьому етапі ми практикували три типи семінарів:

1. Семінар, що має основною метою поглиблене вивчення певного систематичного курсу і тематично міцно пов'язаний з ним.
2. Семінар, призначений для ґрунтовного опрацювання окремих найбільш важливих і типових з методологічного погляду тем курсу або навіть однієї теми.
3. Семінар – ділова гра.

Застосовувалися такі форми організації і проведення семінарських занять: а) розгорнута бесіда за заздалегідь відомим планом; б) невеликі виступи студентів, що імітують постановку і вирішення конкретної виробничої чи інженерної проблеми з подальшим обговоренням учасниками семінару; в) моделювання виробничих ситуацій в умовах металургійного виробництва та рольове вирішення інженерно-виробничих проблем.

Саме така послідовність форм проведення семінарських занять готувала студентів – майбутніх металургів до більш складної творчої інженерної діяльності, розвивала їх професійні компетенції. Виступи в бесіді – вже короткі доповіді. Метод доповідей передбачає обмін думками, тобто момент живої розмови.

Імітація постановки і вирішення конкретної виробничої чи інженерної проблеми формує атмосферу творчої роботи, орієнтує студентів на виступи оцінного характеру, дискусії, поєднуючи їх з простим викладом підготовлених тем, заслуховуванням рефератів. Викладач давав установку на прослуховування або акцентував увагу студентів на оцінюванні й обговоренні залежно від тематики і ситуації.

Враховуючи психологічні якості студентів (комунікативність, упевненість у собі, тривожність), викладач управляє дискусією та розподіляє ролі. Невпевненим у собі, некомунікабельним студентам пропонуються окремі, полегшені питання, що дають можливість виступити і випробувати психологічне відчуття успіху.

Семінар на старших курсах поступово готує студентів до спецсемінару, що є школою спілкування дослідників-початківців з певної наукової проблеми. Спецсемінари практикувалися під час вивчення таких спецкурсів: фізико-хімічні процеси позаагрегатного рафінування металу, сировинні матеріали та їх підготовка до металургійних процесів, обробка металу тиском, ливарне виробництво, вогнетриві металургійного виробництва, механічне обладнання металургійних заводів, гідрометалургія, конструкції металургійних агрегатів, теорія та технологія сталеплавильних процесів, теорія та технологія електросталеплавильних процесів, теорія та технологія феросплавних процесів, теоретична оцінка ефективності доменної плавки тощо.

У цьому випадку успіх більшою мірою залежить від досвіду і майстерності викладача. Спецсемінар, керований авторитетним фахівцем, набуває характеру наукової школи, привчає студентів до колективного мислення і творчості. У ході спецсемінару важливу роль відіграють відповідна орієнтація студентів на групову роботу

та її оцінювання, використання спеціальних прийомів, основним з яких є моделювання ситуацій. На підсумковому занятті викладач, як правило, робить повний огляд семінарів і студентських індивідуальних завдань, розкриваючи горизонти подальшого дослідження розглянутих проблем і можливості участі в них студентів.

Особливе місце у квазіпрофесійній модифікації технології контекстного навчання належало семінару-дискусії. Семінар-дискусія у нашому розумінні – це діалогічне спілкування майбутніх інженерів-металургів, у процесі якого через спільну участь обговорюються і вирішуються теоретичні і практичні проблеми курсу. На обговорення виносяться найбільш актуальні проблемні питання дисципліни, що вивчається. Кожен з учасників дискусії має навчитися точно виражати свої думки в доповіді або виступі з питання, активно відстоювати свою точку зору, аргументовано заперечувати, спростовувати помилкову позицію.

Необхідною умовою розгортання продуктивної дискусії є особисті знання, які студенти отримують на лекціях і в самостійній роботі. Важливою частиною семінару-дискусії були елементи “мозкового штурму”, “ділової гри”. У першому випадку учасники семінару прагнуть висунути якомога більше ідей, не піддаючи їх критиці, а потім серед них виділяються головні, які обговорюються і розвиваються. У другому випадку семінар одержує рольове “інструментування”. Воно полягає у призначенні ролей, наприклад, ведучого, опонента, рецензента, логіка, психолога, інженера-експерта тощо залежно від того, який матеріал обговорюється. Такий підхід до проведення спецсемінару готував майбутніх інженерів-металургів до проведення семінару – ділової гри.

Ще одна особлива форма спецсемінару – семінар-дослідження; він застосовувався при читанні спецкурсів. На початку семінару за пропозицією викладача студенти утворювали невеликі групи з 5–7 осіб, які отримували список проблемних питань з теми заняття. Протягом 5–15 хв студенти обмінювалися думками, готували виступ. Підгрупа виділяла доповідача. Останні студенти підгрупи відповідали на запитання, поставлені викладачем або студентами інших підгруп. Наприкінці заняття викладач підводив підсумки і оцінював роботу студентів.

Під час професійної підготовки інженерів-металургів за фахом “Металургія чорних металів” у Запорізькій інженерній академії в ході нашого дослідження реалізація форм квазіпрофесійної діяльності передбачалася в рамках професійно орієнтованих курсів шляхом моделювання цілісного предметного і соціального змісту професійної діяльності, коли засвоєння досвіду застосування теоретичних знань здійснюється в ході вирішення модельованих навчально-професійних ситуацій, що забезпечує умови трансформації засвоєних знань у професійно значущі вміння, дає зразки інженерної етики, технолого-винахідницької орієнтації освітнього процесу, креативності професійно-практичної діяльності майбутнього фахівця.

Відомо, що найважливішою умовою формування будь-якого уміння як провідного компонента компетентності, зокрема і в професійній діяльності, є введення його в практично значущу діяльність, у структурі якої це вміння займає провідне місце, тому моделювання окремих елементів металургійного виробництва й інженерної діяльності у рамках цього процесу будувалося з урахуванням того, у якій діяльності (а точніше, при виконанні якої інженерної функції) яскравіше виявляється те чи інше інженерне вміння.

Важливим є той факт, що квазіпрофесійну діяльність можна вважати опосередковано керованою формою діяльності. Засобами управління, за допомогою яких педагог направляє, регулює і контролює навчальну (а точніше, квазіпрофесійну) діяльність студентів, є способи і прийоми проектування металургійного процесу та відповідної інженерної діяльності. Структура засобів управління у рамках професійно орієнтованих предметів містить ряд компонентів:

1. Провідний засіб управління представлений програмою предмета, структура якої традиційна і містить: пояснювальну записку з обґрунтуванням необхідності введення курсу в інженерну підготовку студентів в умовах вищого технічного навчального закладу, цілями і завданнями предмета, основними принципами побудови курсу; навчально-тематичне планування; зміст курсу; вимоги до рівня знань студентів після закінчення курсу; перелік необхідної літератури.

2. Регуляторні (організаційно-змістовні) засоби управління представлені методичним забезпеченням курсу у вигляді таких матеріалів: зразкові розробки проєктів – містять детальний опис усіх етапів виконання проєктів, передбачених навчально-тематичним планом, перелік матеріалів, необхідних для подання на захист проєкту тощо. Ці розробки мають характер зразкових і в жодному разі не можуть сприйматися як єдино можливий правильний варіант вирішення поставленої методичної проблеми; методичні рекомендації для викладача і студентів – перелік дій, алгоритм організації й виконання проєктної роботи відповідно. У рекомендаціях враховані етапи і терміни роботи над проєктами, подані можливі варіанти поділу групи на підгрупи (проєктні групи), визначено можливі соціальні ролі членів проєктної групи і відповідні цим ролям функції тощо; словникова стаття з коментарями – короткий словник-довідник основних термінів, вживаних на заняттях курсу; коментарі є витягами із робіт, що стосуються переважно специфіки організації проєктної роботи; зразкова тематика представлена переліком можливих тем курсового і дипломного проектування, пов'язаних з організацією проєктної діяльності в практиці підготовки майбутніх інженерів-металургів; аналітико-оцінювальний інструментарій становлять матриці аналізу й оцінювання проєктів, індивідуальна карта рефлексії студента, що дає змогу кожному оцінювати свої особисті досягнення в ході виконання проєкту, визначати невирішені проблеми, виявляти прогалини в інженерній підготовці і планувати шляхи їх усунення.

3. Контрольним засобом управління є індивідуальне портфоліо студента, яке містить усі продукти, отримані в результаті здійснення квазіпрофесійної діяльності, що супроводжуються різними видами виконаних завдань-рефлексій. Усі ці матеріали мають яскраво виражений практичний характер, цінність і значущість і, як показує досвід, успішно застосовуються студентами в ході виробничої практики і в реальній професійній діяльності. Відсутність інструментарію теоретичної звітності (залік або іспит) пояснюється його недоцільністю в цьому випадку, оскільки головний результат виражений не в знаннєвому компоненті, а в діяльнісному – у рівні сформованості основних інженерних умінь зокрема і професійній компетентності студентів у цілому.

Висновки. Результати апробації свідчать про досить високу практичну ефективність і результативність пропонованої методики проведення семінарських занять, підтверджують тезу про те, що належним чином організована квазіпрофесійна діяльність є однією з педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх інженерів-металургів.

Продовження дослідження ми вбачаємо у розробці навчально-методичного посібника, який би узагальнив досвід розробки та методики проведення семінарських занять квазіпрофесійного типу на основі компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх інженерів-металургів.

Література

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.
2. Іваницький О.І. Підготовка майбутнього вчителя фізики до впровадження інноваційних технологій навчання : дис. ... д. п. н. : 13.00.02 – Теорія і методика навчання (фізика) / О.І. Іваницький. – Запоріжжя, 2005. – 492 с
3. Ігнатюк О.А. Педагогічні умови забезпечення особистісної орієнтації підготовки гуманітарно-технічної еліти / О.А. Ігнатюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 6. – С. 82–88.
4. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2002. – 156 с.

ОЛЕКСЮК Н.С.

ОСНОВНІ КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ІЗ СІМ'ЯМИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Сім'я, як реальний компонент соціальної структури будь-якого суспільства і виконавець різноманітних соціальних функцій, відіграє важливу роль у суспільному розвитку: вона виступає одним із основних об'єктів соціальної політики, є осередком організації побуту і важливою споживчою одиницею, виконує роль суб'єкта первинної соціалізації та виховання особистості. Проблеми, характерні для сучасної сім'ї, особливо гостро постають сьогодні перед сім'ями військовослужбовців Збройних сил України.

Реформи, які відбуваються сьогодні у Збройних силах України супроводжуються значним підвищенням рівня вразливості сімей військовослужбовців від ситуативних чинників (продовжується падіння авторитету армії; знижується статус ряду складних і ризикованих професій). Перехід на службу за контрактом, що відбувається в умовах падіння життєвого рівня і посилення дискомфорту сімей військовослужбовців у суспільстві, безпосередньо торкнувся стереотипів, пов'язаних з характером військової служби (за роки реформування армії кожен троє з чотирьох офіцерів, які звільнилися з її лав за власним бажанням, прийняли це рішення під впливом сім'ї у зв'язку із її невизначеним становищем у суспільстві і небезпекою для її членів стати заручниками непередбачуваних обставин). Зростання кількості проблемних, конфліктних і кризових сімей військовослужбовців під впливом таких чинників, як житлова невлаштованість, дефіцит спілкування з батьками власними сім'ями, тривале проживання подружжя нарізно, відсутність реальної системи страхування майна та інших, формують надзвичайно низький рівень психологічного, морального і соціального здоров'я сім'ї військовослужбовця, що не лише не компенсується у військовому середовищі, але й загострюється ним [7, с. 5–7].

Виходячи із зазначених проблем, метою соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців Збройних сил України є налагодження їх позитивно спрямованої життєдіяльності та створення оптимальних умов для соціалізації членів сімей. При

цьому до основних завдань соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців належать: визначення оптимальних умов здійснення соціально-педагогічної роботи; налагодження ефективної соціально-педагогічної роботи; соціально-педагогічний захист сімей військовослужбовців; зміцнення, гармонізація та розвиток духовних процесів, внутрішньосімейних стосунків, зв'язків із соціальним оточенням; активізація педагогічної функції сімей, надання допомоги у вихованні дітей; посилення позитивного впливу сімей на виконання військовослужбовцями своїх професійних обов'язків. Ефективність соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців Збройних сил визначатиметься за певними критеріями і їх показниками.

Вітчизняна наука має певний досвід розробки критеріїв і показників оцінювання ефективності професійної діяльності. Найбільш поширеною сьогодні є концепція оцінювання ефективності діяльності за конкретним результатом. Так, наприклад, Г. Ковальов, В. Мазирін, Л. Пономарьов, В. Чичканов пропонують у визначенні ефективності діяльності аналізувати всі явища, з якими взаємодіє суб'єкт діяльності. Як критерії оцінювання вони виділяють: планові завдання, конкретні результати виконаної роботи, терміни виконання видів діяльності [11, с. 23]. Серед основних критеріїв ефективності діяльності соціального працівника В. Бочарова [1, с. 45–46] виділяє: аналіз стану проблем і результатів їх вирішення; динаміку включеності клієнтів в різні види соціальної діяльності й активності; динаміку ставлення клієнтів до соціальної діяльності, до базових соціальних цінностей; результати включеності клієнтів у діяльність з поліпшення умов в соціумі; оцінювання мікроклімату в соціумі, а також рівень професійного зростання соціального працівника як фахівця. До найбільш значущих особливостей критеріїв ефективності соціально-педагогічної роботи Б. Вульф [2, с. 59–72], В. Загвязінський [3, с. 26–27], Г. Філонов [9, с. 19–21] зараховують: націленість на виявлення рівня розвитку особи, соціального й психологічного комфорту, благополуччя, включення в систему соціальних зв'язків і контактів; комплексний і міждисциплінарний характер критеріїв; гнучкість і диференційованість критеріїв залежно від характеру та спрямованості роботи, єдність процесуальних і результативних підходів. Незважаючи на стійкий науковий інтерес до проблеми, слід зазначити, що на сьогодні критерії і показники ефективності соціально-педагогічної роботи у цілому та з сім'єю зокрема залишаються невизначеними.

Метою статті є виявлення та обґрунтування критеріїв і показників ефективності соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців в умовах реформування Збройних сил України.

На основі аналізу ряду наукових досліджень щодо розробки соціального інструментарію ми виділили ряд вимог, яким він має відповідати, зокрема: ґрунтовність (відображення суті, найважливіших сторін досліджуваних процесів і об'єктів); визначеність (можливість їх вираження в конкретних, таких, що піддаються вимірюванню показниках); стабільність (передбачувана зіставність “зрізів” на основі використовуваних критеріїв); відносність (оскільки абсолютно точних і надійних способів вимірювання соціально-педагогічних явищ поки не існує, кожен спосіб дає результати що потребують перевірки) [3, с. 23–24]. З метою дотримання зазначених вимог ми також сформулювали основні вимоги до критеріїв оцінювання ефективності соціально-педагогічної роботи з сім'ями, суть яких полягає в тому, що:

- критерії мають співвідноситись з об'єктом, метою і типом оцінювання;
- критерії слід вибрати спільно з тими особами, які беруть участь у забезпеченні соціального захисту та підтримки сім'ї;

- критерії необхідно вибирати з урахуванням структури науково-технологічного забезпечення;
- критерії треба зіставляти зі стандартами, вибраними для програми;
- критерії мають бути визначені для всіх різновидів роботи.

Проблема критеріїв ефективності соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців є дуже складною, оскільки передбачає декілька підходів до її вирішення. Найчастіше у практиці соціально-педагогічної роботи зустрічається такий підхід: чим складнішим є процес, тим більші й складніші мають бути критерії, які його оцінюють. На нашу думку, цей підхід правомірний, але складний. Прагнення включити до критеріїв ефективності соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців всі складові позитивно спрямованої життєдіяльності сім'ї може призвести до розпорошення обґрунтування сутності цієї якості. Отже, критерії мають бути свідомо обмежені невеликою кількістю ключових, принципових позицій [4, с. 60]. На наш погляд, показників також має бути небагато, але необхідно, щоб вони були зрозумілими для кожного соціального педагога, конкретизовані у спеціальних методиках, які були б придатними для використання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що на сьогодні науковці мають різні погляди щодо визначення основних ознак, які характеризують життєдіяльність сім'ї і згідно з якими можна було б визначити критерії і показники ефективності роботи. Так, з погляду права позитивно спрямованою вважається така життєдіяльність сім'ї, за якої її члени не порушують законів. Для демографів позитивно спрямованою є повна сім'я, яка виконує репродуктивну функцію та має не менше ніж троє дітей. Психіатри вважають позитивно спрямованою життєдіяльність тієї сім'ї, яка не має психічно хворих членів, а її атмосфера не призводить до травм. Сім'я, у якій діти не мають проблем із навчанням і вихованням, є позитивно спрямованою для педагогів. Психологи використовують цей термін щодо сім'ї, яка, з одного боку, захищає індивіда від маніпулятивних дій суспільства, з іншого – пристосовує його до життя в суспільстві, дає засоби для нормального функціонування. Для соціального працівника позитивно спрямованою буде та сім'я, члени якої дотримуються суспільних норм і володіють достатніми для нормальної життєдіяльності засобами. Позитивна спрямованість життєдіяльності сім'ї з погляду соціальної педагогіки – такий стан сім'ї військовослужбовця (економічний, психологічний, соціальний), який найбільшою мірою відповідає вимогам нормальної життєдіяльності членів сім'ї і виховання дітей [6, с. 255]. У повсякденній свідомості позитивна спрямованість життєдіяльності визначається за показниками рівня життя (матеріальне благополуччя, відносини в сім'ї, поведінка її членів), а негативна – за показниками морально-правової поведінки членів сім'ї [8, с. 20].

У ході аналізу наукових підходів, результатів спостережень, бесід із військовослужбовцями і членами їх сімей нами було визначено основні ознаки позитивно спрямованої життєдіяльності сім'ї військовослужбовця Збройних сил України, а саме: соціально-економічне благополуччя сім'ї, психологічний клімат та соціалізованість членів сім'ї. Виходячи із мети і завдань соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців, ці ознаки і були нами обрані як основні критерії її ефективності.

Критерій “соціально-економічне благополуччя” характеризує рівень матеріального забезпечення сім'ї військовослужбовця та відображається в таких показниках, як: розмір оплати праці, реальні прибутки сім'ї, обсяг спожитих благ і послуг, житлові умови, рівень освіти та охорони здоров'я, тривалість робочого і вільного часу [8, с. 20].

Критерій “психологічний клімат сім’ї” характеризує психологічні особливості відносин у сім’ї військовослужбовця і виявляється у таких показниках, як: ставлення членів сім’ї один до одного, до інших людей, до роботи, навколишньої дійсності; емоційна задоволеність належністю до цієї сім’ї [8, с. 22].

У зв’язку з тим, що найбільш ефективну діяльність соціальний педагог, виходячи із його професійних обов’язків, може надати власне у сфері сприяння соціалізації членів сім’ї, детальніше зупинимось на такому критерії ефективності соціально-педагогічної роботи з сім’ями військовослужбовців, як “соціалізованість членів сім’ї”. На сьогодні єдиної точки зору на те, що являє собою соціалізованість індивіда, не існує. Трактування соціалізованості досить різноманітні і здійснюються за двома напрямками – суб’єкт-об’єктному та суб’єкт-суб’єктному.

А. Мудрик [5, с. 163] зазначає, що з погляду суб’єкт-об’єктного підходу соціалізованість розуміється як сформованість рис, які задає статус і вимагає дане суспільство (результативна конформність індивіда до соціальних приписів). Дещо іншим є трактування ним соціалізованості у рамках цього ж підходу полягає в тому, що соціалізованість ґрунтується на засвоєнні індивідом не лише певних рольових умінь і навичок, а самої сутності вимог до них [5, с. 166]. З цього погляду, в основі успішної соціалізації лежить формування в індивіда моделей поведінки, які включають основні елементи вимог і приписів. Ми вважаємо, що такий тип соціалізованості запобігає рольовим конфліктам у майбутньому, тоді як конформне пристосування до середовища у випадку його зміни їх спричинює.

Суттєво по-іншому А. Мудрик [5, с. 167] трактує соціалізованість з погляду суб’єкт-суб’єктного підходу: вона полягає у здатності *індивіда* стати суб’єктом власного розвитку і певною мірою суспільства в цілому, що забезпечується наявністю у нього особистих ціннісних орієнтацій. При цьому основними характеристиками особистості, які забезпечують її успішну соціалізацію, виступають: здатність до зміни своїх ціннісних орієнтацій; уміння знаходити баланс між своїми цінностями і вимогами виконуваної ролі; орієнтація не на конкретні вимоги, а на розуміння універсальних моральних цінностей тощо.

Узагальнюючи дані численних досліджень, ми погоджуємось із думкою, що соціалізованою особистістю можна вважати зрілу особистість. Основними критеріями зрілості-соціалізованості, за А. Мудриком [5, с. 167], є повага до себе (почуття власної гідності), повага до людей, повага до природи, уміння прогнозувати, уміння творчо підходити до життя (гнучкість і одночасно стійкість у ситуаціях, що постійно змінюються, креативність).

З погляду психології, основними показниками соціалізованості особистості є: зміст сформованих установок, стереотипів, цінностей, картин світу; адаптованість особистості, її нормативно-типова поведінка, спосіб життя; соціальна ідентичність (групова і загальнолюдська). На думку А. Фурмана [10, с. 39], показники соціалізованості мають свої вікові особливості. Так, головним показником соціалізованості особистості підлітка виступає не міра його пристосованості, конформізму, а міра його розкнутості, незакомплексованості, незалежності, упевненості, самостійності й ініціативності.

З погляду соціальної педагогіки, соціалізованість є результатом соціалізації особистості, що виявляється в активному відтворенні нею набутого соціального досвіду та відповідає нормам і правилам моральності, які прийняті в цьому суспі-

льстві, соціальному середовищі, сім'ї [6, с. 129]. Отже, критерій "соціалізованість членів сім'ї" характеризує наявність у членів сім'ї умінь і навичок активного відтворення набутого досвіду позитивно спрямованої життєдіяльності сім'ї, що виявляється у таких показниках: схожість сімейних цінностей, функційно-рольова узгодженість, соціально-рольова адекватність, внутрішньосімейна адаптивність, спрямованість на сімейне довголіття, здатність сім'ї самостійно протистояти небажаним впливам, соціальний настрій сім'ї [6, с. 130].

Проаналізовані нами критерії свідчать про те, що кожний із них є об'єктом, який комплексно діагностується та лише умовно виділений у цілісному процесі соціально-педагогічної роботи з сім'ями. У своїй сукупності критерії ефективності соціально-педагогічної роботи та їх показники характеризують позитивно спрямовану життєдіяльність сім'ї військовослужбовця як процес, який можна і необхідно цілеспрямовано організовувати, управляти ним та при цьому прагнути досягнення позитивних результатів.

Відповідно до рівня задоволення потреб членів сім'ї в її межах, враховуючи критерії та показники ефективності соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців, розрізняємо такі її рівні:

- низький (коли існують значні відхилення від норми у тій чи іншій сфері соціальної адаптації членів сім'ї в її межах або сім'ї в межах соціуму);
- середній (коли задовольняються базові потреби членів сім'ї);
- високий (коли задовольняються всі потреби членів сім'ї).

Безперечно, рівень ефективності соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців Збройних сил України залежить від багатьох об'єктивних і суб'єктивних чинників. Найголовнішими з них, на наш погляд, є: особливості життєдіяльності сім'ї; проблеми, властиві даній сім'ї; психолого-педагогічні характеристики членів сім'ї; прагнення сім'ї до змін та розвитку; адекватність форм і методів соціально-педагогічної роботи потребам та можливостям сім'ї; професійна майстерність соціального педагога тощо.

Висновки. Таким чином, ефективність соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців Збройних сил України визначатиметься за конкретним результатом діяльності – налагодженістю позитивної спрямованості життєдіяльності сім'ї та соціалізованістю її членів. Тип спрямованості життєдіяльності сім'ї військовослужбовця визначається за допомогою певних ознак, які виступають як критерії ефективності соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців. До цих критеріїв ми зараховуємо: соціально-економічне благополуччя сім'ї, психологічний клімат, соціалізованість членів сім'ї. Відповідно до рівня прояву тих чи інших показників зазначених критеріїв розрізняють низький, середній, високий рівні ефективності соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців. У сукупності критерії та їх показники характеризують соціально-педагогічну роботу з сім'єю військовослужбовця як процес, який можна і необхідно цілеспрямовано організовувати, управляти та при цьому прагнути досягнення позитивних результатів.

Використання зазначених критеріїв і показників ефективності соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців Збройних сил України дасть можливість оцінювати не лише її рівень, тип спрямованості життєдіяльності сім'ї військовослужбовця, але й досягати максимальної дієвості форм, методів та засобів, які використовуються у соціально-педагогічному процесі.

Література

1. Бочарова В.Т. Педагогика социальной работы / В.Т. Бочарова. – М. : Аргус, 1994. – 207 с.
2. Вульфов Б.З. Социальная педагогика и процесс формирования личности / Б.З. Вульфов // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – М. ; Тула, 1993. – Т. 1. – С. 59–72.
3. Загвязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования : книга для социальных педагогов и социальных работников / В.И. Загвязинский. – М. : ЦСП РАО, 1995. – 155 с.
4. Грязное І.О. Обґрунтування основних категорій і понять морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників : збірник наукових праць / І.О. Грязное. – Хмельницький : Вид-во Національної академії ДПСУ, 2004. – № 27. – Ч. II. – С. 60–63.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик ; [под ред. В.А. Сластенина]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2000. – 192 с.
6. Эффективность труда руководителя / Л.Н. Пономарёв, В.П. Чичканов, Г.А. Ковалёв, В.П. Мазырин. – М. : Мысль, 1988. – 316 с.
7. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 146 с.
8. Соціально-психологічне вивчення, прогнозування і корекція поведінки військовослужбовця / В.І. Вітер, Ю.М. Доленко, О.Р. Охрименко та ін. – К. : Вид-во НДМЦ МО України, 1994. – 80 с.
9. Социальная педагогика: Опыт словаря-справочника / [под общей ред. И.И. Калачевой, Я.Л. Коломинского, А.И. Левко]. – Мн. : НИО, 2000. – 214 с.
10. Филонов Г.Н. Социальная педагогика. Управляемый потенциал и прикладные функции / Г.Н. Филонов. – М., 1995. – 310 с.
11. Фурман А. Психодіагностика особистісної адаптованості / А. Фурман. – Т. : Екон. думка, 2000. – 198 с.

ПАПУЧА В.М.

ХАРАКТЕРИСТИКА НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯК НАУКОВА КАТЕГОРІЯ

Вивчення педагогічної складової професійної готовності вчителя фізичного виховання має практичне значення лише тоді, коли є можливість охопити цей феномен повністю, поєднати в єдину конструкцію широкий комплекс взаємопов'язаних його проявів, водночас визначившись із термінологією. Для цього ми звернулися до аналізу наукових праць, присвячених проблемам формування педагогічної готовності різних категорій педагогів.

Аналізуючи літературу за темою, ми відзначили, що проблеми підготовки вчителів та викладачів ВНЗ на сьогодні є добре розробленими вітчизняними та російськими дослідниками. При цьому до формування означеної готовності можна виділити щонайменше такі підходи:

– з позицій формування або розвитку відокремлених професійно-педагогічних якостей і вмінь (М.М. Барактян [1], Н.П. Волкова, С.Б. Єлканов, Ю.М. Кулюткін, І.В. Шиманович та інші дослідники);

– з позицій формування або розвитку тієї чи іншої складової педагогічної культури (С.М. Амеліна, Є.В. Бондаревська, І.Є. Відт, В.М. Гриньова, О.А. Ігумєнов, І.Ф. Ісаєв, В.О. Сластьонін, Л.М. Шарова та ін.);

- з позицій формування компетентності (компетенцій) (В.А. Адольф, В.В. Баркасі, І.А. Зимня, О.І. Гура, О.М. Онаць, В.І. Шахов та ін.);
- з позицій загального професіоналізму (Н.В. Гузій, Б.А. Дьяченко та ін.);
- з позицій формування або розвитку майстерності (Є.С. Барбіна, І.А. Зязюн [4], Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос, Н.В. Кузьміна, О.В. Петунін, В.А. Семиченко, Т.І. Сущенко, Н.М. Тарасевич, І.Ф. Харламов, Г.І. Хозяїнов та ін.).

Як бачимо, існує щонайменше п'ять підходів до побудови педагогічної підготовки вчителя. Відповідно, визначимо їх як “дискретний”, “культурно орієнтований”, “компетентнісний”, “професіоналістичний” та “майстернісно орієнтований”.

Мета статті – аналіз існуючих підходів до вивчення феномену педагогічної майстерності в науковій літературі.

Таку надмірну кількість підходів до формування педагогічної готовності можна пояснити або слабкою розробленістю принципів систематизації, або дійсно існуючими відмінностями, або якимись іншими факторами. Одним словом, розібратися в причинах такого розмаїття досить складно, адже бібліографія з цієї проблеми є досить значною за обсягом.

У рамках ж нашого дослідження виникає потреба обрати серед підходів найбільш доцільний з погляду сучасного стану фахової підготовки й реалій професійної діяльності вчителів фізичного виховання. Для цього спробуємо абстрагуватися від полеміки, яка вже декілька десятиріч ведеться представниками означених підходів, і визначити їх особливості та сутність імовірних відмінностей між ними.

Отже, “дискретний” підхід передбачає вирішення питань формування педагогічної готовності на основі вивчення процесу формування окремо взятих знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей, вилучених із системи вищого порядку – професійної діяльності або фахової підготовки.

На нашу думку, використання такого підходу як способу пізнання феномену професійно-педагогічної готовності не є доцільним, оскільки педагогічна готовність як реальність забезпечує ефективність професійної діяльності лише на основі інтеграції окремо взятих знань, умінь і навичок. Остання теза збігається з думками В.І. Байдака, А.А. Вербицького, М.В. Карченкової, В.В. Філанковського [7] та інших авторів, які відзначають, що навіть за умови достатньої сформованості окремих знань, умінь і навичок далеко не завжди досягаються соціально значущі результати професійної діяльності. Ці автори наводять переконливу аргументацію для підтвердження своєї позиції.

Так, В.В. Філанковський вважає, що в разі, якщо компоненти, які становлять будь-яку систему, взаємодіють складно, нелінійно, то автономне їх вивчення (поза межами цілого) призводить до частковості й неадекватності пізнання системи. Не можна пізнати частину, не спираючись при цьому на знання цілого [7, с. 41].

Ми згодні з автором стосовно того, що розгляд компонентів (у нашому випадку знань, умінь, навичок і установок) як чогось самостійного, без спроб їх інтеграції в рамках якоїсь цільності суттєво обмежує можливості вирішення проблем, пов'язаних із формуванням педагогічної готовності вчителів фізичного виховання. При цьому ми не поділяємо його категоричності і припускаємо, що такий підхід може бути корисним у разі, коли вирішені всі методологічні питання й сама система та її складові добре досліджені.

На нашу думку, на сучасному рівні вивченості питань фахової підготовки вчителів фізичного виховання “дискретний” підхід має “вписуватися” в парадигму вищого рівня.

Наступний, “*професіоналістичний*” підхід в основу формування чи розвитку педагогічної складової професійної готовності кладе категорію “професіоналізм”, яка розуміється як найважливіший принцип, цінність, орієнтир педагогічної праці й професійної підготовки фахівців освітньо-виховної сфери.

Згідно з Н.В. Гузій, професіоналізм у педагогічній галузі як соціально-педагогічне явище відображає суспільно значущі орієнтири професійної культури спільноти, що за допомогою логічного ряду понять “професія” – “спеціальність” – “педагогічна спеціальність” – “спеціалізація” розкривають різноманітні види педагогічної праці та їхні особливості, а за допомогою понять “рівень педагогічної освіти” – “педагогічний досвід” – “педагогічна категорія” та інших – їх кваліфікаційні характеристики й параметри [3, с. 20].

Авторка вважає, що професіоналізм педагога інтегрує педагогічну майстерність, а також особистісну й педагогічну культуру. При цьому як наукова категорія професіоналізм педагога характеризується такими термінами, як “фундаментальність”, “системність”, “масштабність”, “автономність” [3, с. 21].

Близьку позицію займає В.В. Філанковський, який категорії “педагогічна майстерність”, “компетентність”, “культура” вважає елементами професіоналізму [7].

Таким чином, категорія професіоналізму має узагальнювальний характер, вона пов’язана та взаємозумовлена з педагогічною майстерністю, творчістю, культурою та іншими феноменами професійного буття педагога. На цих підставах вважаємо, що з позицій завдань нашого дослідження “професіоналістичний” підхід є занадто загальним, надлишковим і його використання як теоретичної бази дослідження не є доцільним.

Відправною точкою для формування або розвитку професійно-педагогічних якостей учителів “культурноорієнтований” підхід обирає категорію “культура”, трактуючи її як: по-перше, творчу діяльність людей, спрямовану на одночасне створення й засвоєння цінностей, норм, знакових систем; по-друге, як результат цієї діяльності – деякі програми дій (технології, алгоритми тощо); по-третє, як стан окремої людини, що характеризується певним рівнем усвідомлення та використання цих програм.

Сутність цього підходу точно схарактеризував І.А. Зязюн, на думку якого, культура твориться багатьма людьми, внутрішньо поєднаними за якимись ознаками. Індивідуальна педагогічна культура завжди похідна від досвіду суб’єкта більш значущого масштабу і вбирає в себе його специфіку. Можна, наприклад, говорити про західну чи східну педагогічну культуру, розглядати особливості технократичної, гуманітарної, традиційної, класичної, постмодерністської чи іншої культури. Разом з тим кожен індивідуальний чи сукупний носій освітнього досвіду здатний стати творцем культурних форм, що відображають своєрідність та рівень розвитку його внутрішнього світу.

Таким чином, при цьому підході на перше місце виходить соціально-історичний аспект професійно-педагогічної готовності. Іншими словами, центральними темами культурноорієнтованого підходу стають відношення між суб’єктом та досвідом професійної діяльності (минулим та майбутнім), а також із трансляцією цього досвіду тим, хто навчається, та іншим педагогам.

Для виконання завдань нашого дослідження такий підхід не є доцільним, оскільки, перш за все, нас цікавить прикладний, технологічний аспект педагогічної діяльності, а при використанні цього підходу ми розкриваємо більшою частиною її соціально-історичний аспект.

“Компетентнісний” підхід мету професійної освіти вбачає в тому, щоб надати людині можливість справлятися з різноманітними професійними та життєвими ситуаціями, бути конкурентноспроможною на ринку праці. Акцент робиться на оволодінні фахівцем спеціальними й загальнопрофесійними компетенціями (професійно-функціональними знаннями та вміннями), які забезпечують його прив’язку до конкретного об’єкта, предмета праці. При цьому компетентнісний підхід в основу професійної підготовки ставить практичну орієнтованість освіти, її прагматичний, предметно-професійний аспект.

Автори, які керуються компетентнісним підходом, розглядають набуття професійно-педагогічної готовності в прикладному аспекті, тобто на перше місце виходить мета діяльності та відповідність суб’єкта діяльності вимогам ринку праці. При цьому з компетентнісним підходом асоціюються такі слова, як “відповідність”, “стандарт”.

Для виявлення сутності компетентнісного підходу цікавою, на наш погляд, є думка про те, що він започаткований в англосаксонській моделі вищої освіти, де в основу покладені потреби індивіда, а не суспільства. Продовжуючи цю думку, зауважимо, що покладення в основу професійного відбору вигоди індивіда, а не його покликання, не може бути корисним для суспільства.

Проте популярність цього підходу зумовлюється деякими позитивними моментами, що не викликають сумніву. Серед таких моментів – спрощення уніфікації освітніх стандартів різних країн, підвищення мобільності студентів та викладачів, гнучкість освіти відповідно до вимог ринку праці тощо. При цьому цей підхід має й негативні моменти, серед яких найбільш прикрим, на нашу думку, є зменшення ролі індивідуальності педагогів, що організують і здійснюють педагогічний процес.

Незважаючи на існуючі недоліки, сьогодні цей підхід диктує новий тип цілепокладання в освіті, що підтверджено рядом документів різного рівня. Разом із тим ми поділяємо думку дослідників (К.В. Корсак [5], А.В. Сущенко [6]), які вважають, що компетентнісний підхід не повністю відповідає національним традиціям, у зв’язку із чим треба виважено підходити до запозичення його положень.

На кінець дамо характеристику останньому, “майстернісному” підходу, представники якого беруть за аксіому те, що суб’єкт-суб’єктні відносини між викладачем і учнем передбачають необхідність особливої “технології дотику” до особистості дитини й надають педагогічному процесу риси, що поєднують педагогіку й мистецтво. На думку апологетів “майстернісного” підходу, ця “технологія дотику” складається з мімічних, пластичних, інтонаційних, лексичних умінь педагога, його реактивності, емоційності, почуття міри, адекватного сприйняття дитини й інших операційних умінь.

Серед сучасних досліджень найбільш повно, на нашу думку, сутність “майстернісного” підходу визначена в працях І.А. Зязюна, де сутність педагогічної майстерності розглядає як комплекс властивостей особистості вчителя, необхідних для високого рівня професійної діяльності [4].

На думку І.А. Зязюна, майстерність постає багатоаспектним утворенням, характеризуючи яке він відзначає, що “це особливий стан, який уможлиблює рівень професійної свободи вчителя, педагога, вихователя, керівника навчального закладу, визначаючи межі можливого й внутрішньо дозволеного в педагогічній реальності. ... Майстерність надає педагогові свободу за рахунок осмисленого оволодіння широким технологічним діапазоном, здатність до вибору стратегії (зовнішня свобода дій); наявність сили духу й волі (внутрішня свобода) ... повнота усвідомлення глибин професії, механізмів і меж власної діяльності, будучи однією із суттєвих ознак майстерності, народжує здібності ставити і вирішувати (у межах своєї компетенції) професійні завдання будь-якого рівня складності – від прикладних до методологічних” [4].

Автор вважає, що педагогічна майстерність є своєрідним підсумком розвитку людини, виражаючи досягнення чи повноту професійної якості. Стан майстерності характеризується здатністю педагога інтегруватися з будь-яким науково-практичним контекстом, будь-яким досвідом, будь-якою інформацією, перетворюючи її на джерело, засіб вирішення професійних завдань і власного професійного зростання, а також усвідомлення механізмів успішності своєї праці, себе як специфічного “інструмента” роботи з людиною [4].

Висновки. Таким чином, ми бачимо, що категорія “педагогічна майстерність” асоціюється з такими поняттями, як: відкрита система, катарсис, творчість, оригінальність, гуманність тощо.

Як позитивну рису цього підходу ми відзначаємо те, що індивідуальність учителя відіграє в ньому ключову роль. Точну характеристику ролі вчителя в майстернісному підході дав Р. Штайнер в одній із публічних лекцій, у якій наголошував, що питання про вчителя – це головне питання педагогіки та дидактики. Адже те, що, хвилюючись і струменіючи, живе в дітях, проникає в їхні серця та волю і далі у мислення, живе в них просто тому, що ще до того це жило у вчителів, коли він зі своїм особливим темпераментом, своїм особливим характером, своїм особливим душевним складом знаходився поряд.

Проте є у визначеному підході й особливості, що дещо обмежують його поширення. Так, для того, щоб молодий учитель став майстром, потрібно багато часу. Складно заздалегідь передбачити й результат навчання молодого вчителя, тобто те, стане він майстром чи ні? Викликає постійні суперечки й термінологія, яка використовується в працях представників цього підходу. Дійсно, такі терміни, як “творчість”, “натхнення”, “аура”, “духовність” тощо, майже не піддаються операціоналізації.

Проте якщо головним критерієм цінності тієї чи іншої наукової парадигми розглядати її корисність для суспільства, то з цього погляду корисність здобутків представників “майстернісного” підходу сумнівів не викликає навіть у його опонентів.

Як бачимо, з позицій вищерозглянутих підходів мова йде про одне й те саме – підготовку вчителя до якісної професійної діяльності, але принципи добору засобів для забезпечення цього у кожному підході різні, що веде до різниці в цінностях, цілях, методах, критеріях оцінювання навчальної діяльності.

Література

1. Барахтян М.М. Формування у студентів професійних артистичних умінь як компонента педагогічної майстерності : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / М.М. Барахтян ; КДПІ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1993. – 20 с.
2. Волкова Н.П. Педагогічні комунікації : практич. посіб. / Н.П. Волкова. – Днепропетровськ : РВВ ДНУ, 2005. – 128 с.
3. Гузій Н.В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : автореф. дис... д-ра пед. наук : спеціальність 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / Н.В. Гузій. – К., 2007. – 40 с.
4. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І.А. Зязюн // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13–18.
5. Корсак К.В. Нове століття – нова вища освіта / К.В. Корсак // Вища школа. – 2001. – № 4–5. – С. 62–71.
6. Сущенко А.В. Гуманізація педагогічної діяльності вчителя : наук.-метод. посіб. / А.В. Сущенко. – Запоріжжя : Прем'єр, 2003. – 222 с.
7. Филанковский В.В. Теория и практика формирования профессиональной готовности учителя физической культуры : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / В.В. Филанковский. – Ставрополь, 2000. – 456 с.

ПЕРЕВОРСЬКА О.І., ЗОЛОТАРЕВСЬКА В.О.

ЩОДО ПРОБЛЕМИ ДІАЛОГІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

На сучасному етапі розвитку України соціальне замовлення в галузі освіти потребує нової філософії, найважливішими принципами якої є гуманізація і демократизація суспільних відносин. Це орієнтує педагогічний процес вищої школи на особистість студента – майбутнього вчителя, формування гуманістичної спрямованості якого передбачає насамперед розвиток його діалогічної свідомості та мислення, діалогічного буття (І.Д. Бех, І.А. Зязюн, О.В. Киричук, Т.І. Кузнецова, З.О. Малькова, О.Г. Мороз, І.О. Савицький та ін.). Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених діалогізації педагогічного процесу, у розробці цього актуального напрямку досліджень є чимало невирішених проблем.

На сьогодні дослідження проблем діалогу та діалогічності надзвичайно різноаспектні. У наукових працях Л.С. Виготського, Ю.М. Лотмана, С.Л. Рубінштейна діалог розглядається як лінгвістична форма спілкування, як соціальний чинник, що визначає характер мислення і свідомості. Діалог як форма навчання аналізується В.В. Андрієвською, С.Ю. Кургановим, Є.І.Машбіцем тощо. Природно, що розвивальні можливості продуктивного (творчого) діалогу використані дидактами в обґрунтуванні теорії проблемного навчання (праці З.І. Калмикової, О.М. Матюшкіна, М.І. Махмутова, Л.М. Фрідмана та ін.). Крім того, можливості діалогу як форми спілкування, стилю взаємодії, засобу взаємовпливу та взаєморозуміння висвітлюються Г.М. Андреєвою, О.О. Бодальовим, А.Б. Добровичем, І.А. Зязюном, Г.М. Сагач та ін. Психологічні аспекти діалогізації взаємодії та психологічного впливу обґрунтовуються О.О. Бодальовим, А.Б. Добровичем, О.Г. Ковальовим. Рефлексивні можливості діалогу в становленні та саморозвитку особистості окреслені Ю.Н. Кулюткіною, Л.І. Ломако, І.Н. Семеновим, С.Ю. Степановим, Г.С. Сухобською.

Мета статті – обґрунтування сутності проблеми діалогізації освітнього процесу, необхідності діалогічного професійного спілкування.

Діалог у навчанні (або навчальний діалог) визначається як своєрідна форма спілкування між учасниками педагогічного процесу за умов навчальної ситуації, під час якої й відбувається інформаційно-смісловий обмін між партнерами та регулюються їх стосунки [3; 5].

Л.В. Зазуліна стверджує, що діалогічна форма навчання надає кожному студенту можливість висловитися й викласти свою думку [3]. У діалозі велике значення мають так звані діалогічні відносини (“діалогічна реакція персоніфікує будь-яке висловлювання, на яке реагує”). Характерним для діалогу є те, що у двоголосому слові, у репліках діалогу чуже слово, позиція враховуються, на них реагують.

Ознайомлення з науковими доробками М.А. Амінова, Л.С. Виготського, Ю.М. Кулюткіна, С.Л. Рубінштейна, І.М. Семенова, С.Ю. Степанова, Г.С. Сухобської дало змогу виділити основні функції навчального діалогу: передача інформації, соціального досвіду, культурної спадщини людства і конкретного оточення адекватними засобами, у результаті чого й формується певний світогляд; регулювання стосунків, виникнення взаєморозуміння як результату діалогічного спілкування; забезпечення саморегуляції й саморозвитку особистості на основі “діалогу із самим собою”, який реалізує рефлексивну функцію діалогу. Л.В. Зазуліна акцентує увагу й на розвивальній функції діалогу [3; 5].

Розкриваючи функції діалогу, Н.М. Салацька стверджує, що діалог забезпечує формування системи педагогічних відносин, плідних міжособистісних стосунків у колективі; реалізацію можливостей комплексного виховного впливу [9, с. 77]. Моральний сенс діалогічного спілкування полягає в тому, щоб людина спромоглася самовизначитись, самовиразитись, самореалізуватись, самоствердитись, взаємообогатитись в процесі взаємодії з іншою людиною, яка є вищою цінністю у спілкуванні, тобто вона є “дзеркалом”, у якому людина пізнає саму себе.

Діалогічне спілкування, за визначенням Л.О. Петровської, характеризується рівністю сторін, суб’єктивною позицією учасників, взаємною активністю, за якої кожен не тільки відчуває вплив, але й сам однаковою мірою впливає на іншого взаємним проникненням партнерів у світ почуттів і переживань один одного, готовністю пристати до точки зору іншої сторони, прагненням до співучасті, співпереживання [8; 14–15]. Вона виділяє такі ознаки діалогічного спілкування: відвертість; доброзичливість; спільне бачення суб’єктами взаємодії ситуації; взаємна спрямованість на вирішення проблеми; рівність психологічних позицій вихователя й вихованців; взаєморозуміння; взаємопроникнення у світ один одного.

Провідна роль в організації діалогічної взаємодії відводиться педагогу. За результатами дослідження С.С. Макаренка, педагог, зорієнтований на монологічні стратегії педагогічної взаємодії, не може розвивати в тих, хто навчається, самостійності, духу змагання, їх переконання, якості, які необхідні в сучасному соціально-економічному житті [7; 10].

Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить, що обґрунтовується актуальність саме “взаємовпливу двох рівноправних суб’єктів – викладача й студента” [4, с. 101]; підготовки якісно нового суб’єкта педагогічного процесу, яким є “вчитель-тьютор”, “вчитель-непредметник” (В.А. Конев) [6, с. 47], який має працювати не із “знанням-інформацією”, а передусім з “культурною ситуацією”, за якої в студента розвивається “знання-думка” – живий стан розуму людини; конкретних технологій гуманізації освіти, у яких “акцент спрямовується не лише на зміст навчання (це

надзвичайно суттєво), а й на формування таких міжособистісних відносин, які забезпечують комфортні умови для розвитку кожної особистості (І.А. Зязюн); “парадигми діалогу” у навчальному процесі – “гуманістичної альтернативи авторитаристським і маніпулятивним підходам у мікро- і макросоціальних стосунках, а також байдужості до партнерів” [1, с. 336]. Тобто, як стверджує Г.О. Балл, настав час зміщення “полюсу” педагогічної взаємодії від монологічної до діалогічної, із багатоваріативністю та діалогічністю змісту, форм навчання і змісту самого мислення. За його даними, лише 26,5% обстежених учителів мають високий рівень діалогічного спілкування, а в 9,3% він навіть незадовільний [1, с. 340].

Отже, діалогічна взаємодія потребує спеціальної підготовки, формування в майбутніх учителів “*готовності до діалогічної взаємодії*”. Л.В. Зазуліна намагається вирішити це питання шляхом впровадження дидактико-діалогічної моделі підготовки вчителя до створення “діалогічного простору”, що передбачає такі напрями його діяльності: діалогізацію змісту навчального курсу через інтеграцію, поліфонізм, багатоаспектність, плюралізм подачі навчального матеріалу; забезпечення діалогічної взаємодії учасників педагогічного процесу; створення синергічних тимчасових або постійних навчальних колективів; запровадження системи проблемно-діалогічного навчання; організацію цілеспрямованої рефлексії (діалогу з собою) як засобу самовдосконалення [3, с. 14–15]. Отримані автором висновки щодо характеристик “діалогічного простору” ми використовували у своєму дослідженні.

Як наголошує С.Б. Коваль, діалогічне “очищення наукової істини” під час аудиторного заняття захоплює студентів, сприяє розвитку комунікативності, “відкриттю” їх духовних цінностей та наукових істин шляхом стимулювання рефлексії власних емоційно-диспозиційних реакцій на зміст матеріалу, що вивчається [5, с. 11].

Діалог передбачає багатопланову взаємодію у навчальній діяльності: “викладач-студент”, “студент-студент”. Дослідження Т.Л. Шепеленко показали, що у викладачів з домінуванням на заняттях монологічного спілкування кількість контактів у системі “викладач-студент” у три рази більша, ніж кількість контактів у системі “студент-студент” (відповідно, 77,1 і 22,9%). При організації занять у діалоговому режимі кількість контактів у системі “викладач-студент”, “студент-студент” становить, відповідно, 21,2 і 78,8% [10, с. 159–160].

Провідна діалогова форма організації нами навчання надавала кожному студенту можливість висловитися й викласти свою думку, спонукала до співроздумів, співпереживань. Позиція рівноправних учасників вирішення проблеми сприяла формуванню в студентів професійно важливих якостей, культури поведінки, готовності до професійного спілкування. Ми прагнули, щоб кожен студент почувався комфортно на заняттях, відчував успіх і задоволення від діяльності, позитивні емоції, прямим навіюванням вселяли впевненість у власні здібності.

Усвідомлювали, що коли предмет навчальної діяльності виступає засобом спілкування, засобом спільної, захоплюючої роботи тих, хто навчається, тоді знання з цього предмета виявляються міцними. Під час викладання курсів “Основи педагогічної майстерності”, “Іноземна мова” ми, перш за все, прагнули залучити весь колектив студентів до вивчення теоретичного матеріалу. Намагалися, щоб підготовка до кожного заняття мала колективний творчий характер і жоден студент не залишався без певного завдання, не був пасивним слухачем і спостерігачем. Для цього вся група була розділена на мікрогрупи (4–5 осіб), кожна з яких, готую-

чи весь матеріал, особливо ретельно, глибоко розкривала окремий його аспект. Доповнюючи виступи один одного, студенти самі (під непомітним для них керівництвом і контролем педагога) розкривали зміст того чи іншого питання, що сприяло глибшому й міцнішому його засвоєнню, підвищенню інтересу до досліджуваного, формуванню культури професійного спілкування.

Реалізація діалогічного підходу у навчанні висуває певні вимоги до викладача вищої школи. Він має займати в діалозі позицію співрозмовника, який, будучи джерелом інформації і лідером спілкування, не просто визнавав право кожного студента як партнера в спілкуванні, але й був зацікавлений у тому, щоб студент зберіг самостійність у судженнях. Значущості набувають такі вміння викладача вузу: реалізовувати суб'єкт-суб'єктні стосунки, забезпечуючи двобічну активність у взаємодії; цілеспрямовано передавати ініціативу співрозмовникові, викликати його спонтанні реакції; забезпечувати єдність співрозмовників, знаходячи спільне поле взаємодії й створюючи почуття "ми"; орієнтуватися на відповіді співрозмовника, продовжувати його думки, а не відкидати їх; доцільно застосовувати поради, активізуючи прагнення студента їх одержати. У процесі діалогу є можливість непомітно й ненав'язливо формувати етичне в поведінці й спілкуванні студентів, розвивати їх смак до слова, жести, міміки, інтонації.

Вдаючись до діалогічної форми комунікативного впливу, викладач має володіти технологією її організації, яка передбачає: уявлення комунікативної ситуації (де відбувається діалог, хто партнер у діалозі, яка мета діалогу, тобто у того, хто вступає в діалог, виникає потреба щось з'ясувати, повідомити, переконати, до чогось спонукати). Мотив зумовлює найрізноманітніші вияви спілкування: запитання – відповідь, прохання – згода (або відмова), пропозиція – згода (незгода) тощо. Зорієнтувавшись у комунікативній ситуації, учасник діалогу планує своє висловлення: обмірковує його тему, основну думку, форму і стиль.

Діалог здійснюється за умови безпосереднього контакту співрозмовників, кожен з яких по чергово то слухає (сприймає), то говорить. Зберігаючи у внутрішньому мовленні початок розмови (зміст попередніх реплік), кожен співрозмовник знову-таки у внутрішньому мовленні планує "сміслові згустки" наступної репліки, намічаючи основну тезу спілкування і логічно просуваючись до бажаної мети. Діалог – ланцюг реплік, які породжуються в процесі комунікації двох або декількох осіб. Репліка-стимул спонукає співрозмовника до відповіді або дії, а репліка-реакція лунає у відповідь.

Висновки. В сумісній діалоговій діяльності студентів та викладача не тільки розвиваються потенційні творчі можливості майбутніх фахівців, але й сам викладач стає відкритим для нового досвіду. Зміна психологічної позиції педагога призводить до зміни статусу студента. Вони стають партнерами, мають право на критику та помилки, на власне ставлення до діяльності. Студенти більш вільно аргументують, порівнюють, узагальнюють факти, явища, процеси, аналізують власну діяльність, підбивають підсумки своєї роботи повно й ґрунтовно. Усе це, безумовно, свідчить про позитивні зрушення у рівнях сформованості у студентів комунікативних умінь, про необхідність і подальшу діалогізацію професійного спілкування.

Література

1. Балл Г.О. Парадигма діалогу і проблема прилучення до наукової культури / Г.О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український щорічник. – Ченстохова ; К., 1999. – С. 335–347.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Зазуліна Л.В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.В. Зазуліна ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2000. – 19 с.
4. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
5. Коваль С.Б. Психологічні чинники розливної комунікативної ситуації у вищих навчальних закладах освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С.Б. Коваль ; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2001. – 20 с.
6. Конев В.А. Культура и архітектура педагогического пространства / В.А. Конев // Вопросы философии. – 1996. – № 10. – С. 46–57.
7. Макаренко С.С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С.С. Макаренко ; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2001. – 18 с.
8. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 245 с.
9. Салацька Н.М. Сутність діалогу як методу навчання та виховання / Н.М. Салацька // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол. : Т.І.Сущенко та ін. – К. ; Запоріжжя : ТОВ “Фінвей”, 2002. – Вип. 22. – С. 75–77.
10. Шепеленко Т.Л. Діалогове навчання як умова формування комунікативної компетентності студентів економічного університету / Т.Л. Шепеленко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко. – К. ; Запоріжжя. – 2002. – Вип. 22. – С. 158–163.
11. Ягупов В.В. Неімітаційні активні методи навчання / В.В. Ягупов // Вісник Дніпропетровського університету: Педагогіка і психологія. – 2000. – Вип. 5. – С. 78–85.

ПЕРЕПЛЬОТЧИКОВ Д.О.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЮСШ НА ЕТАПІ БАЗОВОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту, Національному плані дій щодо реалізації державної політики у сфері фізичної культури і спорту, Державній програмі розвитку фізичної культури і спорту на 2007–2011 рр. та інших нормативних документах одним із пріоритетних завдань держави назване збереження та зміцнення стану фізичного й психічного здоров'я дітей і молоді шляхом розвитку дитячо-юнацького спорту. Найважливіша роль у виконанні цього завдання відводиться системі дитячо-юнацьких спортивних шкіл (ДЮСШ).

На перший погляд, статистичні дані Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту щодо діяльності ДЮСШ останніми роками виглядають досить оптимістично. Так, обсяг фінансового забезпечення системи ДЮСШ у 2007 р. становив 651 578 тис. грн, у тому числі на заробітну плату – 460 575 тис. грн, навчально-спортивну роботу – 48 258,1 тис. грн. Навчально-тренувальний процес у

ДЮСШ здійснювали 22 633 тренери-викладачі, з яких 13 480 (59,6%) були штатними працівниками. Усього станом на 20.11.2008 р. в Україні працювало 1688 дитячо-юнацьких спортивних шкіл, у яких займалися 726,2 тисячі дітей та підлітків [1]. Проте якщо перевести кількість дітей, які займалися в системі ДЮСШ у відсоток від загальної кількості учнів та студентської молоді України віком від 6 до 18 років, то з'ясується, що це становить лише 11,3%. І це при тому, що сьогодні ДЮСШ виступають єдиним шансом для більшості дітей і підлітків залучитися до систематичних занять спортом.

При аналізі статистичних даних виникають закономірні питання: “Чому відсоток дітей, які залучені до занять спортом у ДЮСШ такий малий?” “Які проблеми потрібно вирішити, щоб кількість дітей, які займаються в спортивних школах збільшилася?”

У публікаціях, присвячених організаційним аспектам дитячого і юнацького спорту, останнім часом серед найбільш важливих проблем називалися застаріла матеріальна база, непродумане нормативне забезпечення, відсутність зацікавленості батьків щодо спортивних занять дітей тощо. Однак проблемою, що потребує негайного вирішення, є втрата кваліфікованих адміністративних кадрів. Дійсно: частина головних тренерів, директорів, методистів ДЮСШ, професійне становлення яких падало на період існування СРСР, пішла на пенсію, частина працює за межами країни. При цьому молоді фахівці не можуть їх повноцінно замінити внаслідок своєї неготовності до організації діяльності спортивної школи. Останнє призводить до падіння престижу юнацького спорту, приниження статусу професії тренера, зменшення кількості спортсменів високого класу та інших негативних наслідків, що зумовлює актуальність питань, пов'язаних із підготовкою майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ.

Мета статті – сформулювати проблему професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту, вирішення якої сприяло б збереженню тренерського потенціалу, підвищенню престижу роботи тренера, залученню молодих талановитих спеціалістів до роботи в дитячо-юнацьких спортивних школах і, зрештою, підвищенню відсотка дітей та юнаків, які займаються спортом.

Очевидно, що ефективність роботи будь-якої ДЮСШ залежить, у першу чергу, від якості організації її діяльності, тобто від виконання адміністрацією контрольних, організаційних, облікових, розпорядничих, а також виконавчих дій. Виходячи з цього, при виконанні державних завдань стосовно дитячо-юнацького спорту усе більшого значення набуватиме підготовка нових адміністративних кадрів, які з високим рівнем особистої відповідальності зможуть успішно організувати ефективну діяльність спортивних шкіл у широкому соціальному, економічному, культурному контекстах.

Аналіз державного Класифікатора професій України показав, що головним адміністративним працівником ДЮСШ є директор дитячо-юнацької спортивної школи. До його завдань та обов'язків входить: управління навчальною та виховною роботою в школі; організація та скерування діяльності колективу на своєчасне та якісне виконання планів з підготовки спортсменів-розрядників; організація методичної та спеціальної підготовки тренерів-викладачів, інструкторів-методистів, періодичне проведення з ними методичних занять; управління роботою методичної ради; уживання заходів для своєчасного забезпечення школи табельним майном та технікою, а також для вдосконалення навчальної та спортивної бази; здійс-

нення контролю за дотриманням правил використання навчальної та спортивної техніки, інвентарю та обладнання, своєчасним та якісним їх обслуговуванням, ремонтом; вживання заходів із запобігання аваріям та пригодам; несення відповідальності за виконання правил безпеки під час проведення спортивно-масових заходів; стеження за якісним збереженням приміщень та споруд, забезпечення безпечного ведення робіт та протипожежних заходів; розробка та подання на затвердження органу вищого рівня штатних розкладів, кошторису доходів та видатків; контроль правильності витрат коштів згідно із затвердженим кошторисом [8].

Практика показує, що частина завдань та обов'язків директора дублюється інструктором-методистом спортивної школи. До того ж на практиці організаційні функції часто доводиться виконувати й тренерам-викладачам. У Положенні про дитячо-юнацьку спортивну школу передбачений навіть колегіальний керівний орган – тренерська рада спортивної школи, до компетенції якої входить розробка пропозицій щодо поліпшення діяльності спортивної школи, визначення заходів щодо підвищення кваліфікації кадрів, розробка рекомендацій із питань удосконалення навчально-тренувальної та спортивної роботи тощо [12].

Виходячи з аналізу завдань і обов'язків директора, його заступників, інструкторів-методистів ДЮСШ, а також тренерів-викладачів, стає зрозумілим, що для їх виконання потрібна різнопланова, але дуже специфічна професійна підготовка, яку досить складно забезпечити в межах існуючих традицій навчального процесу факультету фізичного виховання.

Справа в тому, що наша система вищої фізкультурно-спортивної освіти сьогодні передбачає “широке” працевлаштування випускника, який водночас виступає як потенційний інструктор будь-якої фізкультурної спрямованості, тренер у спортивних структурах, учитель у загальноосвітніх школах, методист у фізкультурних і спортивних установах тощо. Природно, що із цього випливає необхідність вивчення студентом великої кількості дисциплін під час навчання. Але при офіційному 30-годинному тижневому навантаженні студента постає питання про більш конкретний характер фахової підготовки до окремих професій фізкультурно-спортивної галузі, зокрема, виконання організаційних функцій у ДЮСШ. Іншими словами, виникає потреба в тому, щоб засоби цієї підготовки були зібрані до своєрідного “лазерного променя”, що цілеспрямовано формує в майбутнього спортивного фахівця вузькоспеціалізовані професійні якості, необхідні для керівництва спортивною школою.

Очевидно, що для сучасного керівника у фізкультурно-спортивній галузі одних лише знань та вмінь, отриманих під час базової вищої освіти відповідного напрямку підготовки (“Олімпійський та професійний спорт”, “Фізичне виховання”) недостатньо, у зв'язку із чим до кваліфікаційних вимог директора ДЮСШ включена післядипломна освіта в галузі управління, а також стаж роботи за професією керівників нижчого рівня не менше ніж п'ять років [8].

Проте, на нашу думку, закладати фундамент готовності до організації діяльності спортивної школи потрібно ще на етапі базової освіти. На користь останньої тези наведемо такі аргументи:

– по-перше, діагностувати схильність до організаторської діяльності бажано на якомога ранньому етапі становлення фахівця фізичного виховання і спорту, для того, щоб допомогти йому в пошуку найбільш відповідного використання природним схильностям і задаткам;

– по-друге, у програмі підготовки бакалаврів спеціальностей “Фізичне виховання”, “Олімпійській і професійний спорт” вже є дисципліни, що потенційно можуть бути спрямовані на формування різних аспектів готовності до організації діяльності спортивної школи;

– по-третє, загальні уявлення студентів про особливості організації діяльності спортивної школи, а також основні професійні функції її працівників виконуватимуть роль своєрідних “випереджальних організаторів”, після засвоєння яких вони зможуть більш раціонально визначити подальшу освітню траєкторію, більш усвідомлено та цілеспрямовано формувати й розвивати необхідні професійні якості, а також ініціювати професійне зростання: спортсмен-інструктор, тренер-викладач, методист, директор ДЮСШ.

Зважаючи на наведену аргументацію, ми розпочали розробку дієвої системи форм, методів та засобів підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ на етапі бакалаврату, для чого, перш за все, звернулися до наукової літератури, присвяченої підготовці студентів факультетів фізичного виховання до окремих аспектів організаційної діяльності (В. Агєєв [1], Л. Безкоровайна [3], Ю. Дубревський, Р. Жабера [6], В. Какузін [7], П. Навка [9], С. Пронкіка [12], М. Прохорова [14], Л. Чеховська [15] та ін.). У результаті аналізу означених праць визначилися деякі загальні положення, які прямо або побічно визнаються більшістю авторів.

Першим положенням стало те, що більшість студентів факультетів фізичного виховання вбачає свою майбутню професійну діяльність як таку, що пов’язана з виконанням організаційних та адміністративних функцій. Так, за результатами дослідження Л. Бєскоровайної, у сфері управління фізичною культурою і спортом бажає працювати 80% студентів факультету фізичного виховання [3].

Друге положення полягає в тому, що організація роботи дитячо-юнацьких спортивних шкіл перебуває не на належному рівні. Так, наприклад, Л. Чеховська в роботі ДЮСШ виявила ряд недоліків, серед яких: недостатня увага до складання планів роботи, відсутність добору кадрів; розроблення правил внутрішнього розпорядку, недостатній контроль за дотриманням трудової дисципліни тощо [15, с. 12].

Іншим положенням, щодо якого автори виявляють єдність, є їхня орієнтація при формуванні готовності до організації діяльності спортивних установ на методичне надбання менеджменту як галузі знань про управління ресурсами. На нашу думку, ця обставина є зрозумілою і виправданою, адже історично зумовлене вітчизняне надбання у сфері організації діяльності спортивних установ створювалося на основі соціально-економічних умов соціалістичного суспільства, а менеджмент є продуктом західної цивілізації, що виробила капіталістично-фінансову модель суспільства, яку ми сьогодні прийняли.

Проте попередній аналіз наукових здобутків у галузі професійної підготовки фахівців фізичного виховання і спорту показав, що наявні праці не створюють необхідного підґрунтя для визначення форм та засобів підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання до специфічної організаційної діяльності в дитячо-юнацькій спортивній школі. Недостатнім є й методичне забезпечення процесу набуття відповідної професійної готовності, що виявляється у відсутності сучасних підручників і навчальних посібників.

Вищеописані недоліки системи фахової підготовки призводять до того, що викладачі вищої школи, які готують майбутні кадри для системи ДЮСШ, змушені керуватися теоретичними положеннями й практичними рекомендаціями, розробленими для інших напрямів професійної діяльності фахівців фізичного виховання і спорту, самостійно корегувати й пристосовувати ці положення до специфіки дитячо-юнацьких спортивних шкіл без належного науково-педагогічного й методичного супроводу.

Підготовці адміністративного резерву ДЮСШ заважає й загострення суперечностей системи фахової підготовки спеціалістів фізичного виховання і спорту, зокрема таких:

- між абстрактним характером предмета навчальної діяльності на факультетах фізичного виховання і реальним предметом майбутньої професійної діяльності в ДЮСШ;

- між розпорошенням знань за багатьма навчальними дисциплінами і необхідністю їх системного використання при організації діяльності в ДЮСШ;

- між опорою в традиційному навчанні переважно на процеси сприйняття, уваги й пам'яті і вимогами професійної діяльності (в основу якої покладено педагогічний процес) до особистісних якостей тренерського складу, а також адміністрації ДЮСШ;

- між виконавчою позицією студента в навчанні (активність у відповідь на управлінські дії педагога, виконання його завдань, відповідь на його питання) та ініціативною позицією тренера або адміністрації ДЮСШ у трудовій діяльності.

У підсумку існуюча система підготовки у вищих навчальних закладах не забезпечує комплексної оцінки, контролю та корекції готовності до організаційної діяльності в ДЮСШ, що стає причиною неготовності молодих фахівців до виконання професійних функцій у системі дитячо-юнацьких спортивних шкіл, а також подальшого професійного зростання.

Висновки. Виходячи з вищесказаного, подолання недоліків фахової підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, а також існуючих у її рамках суперечностей можливе в разі вирішення прикладної проблеми, сутність якої виражена запитанням: “Якими мають бути педагогічні мови, що забезпечуватимуть формування готовності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до організації діяльності ДЮСШ на етапі базової вищої освіти?”

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. Базылюк Т.А. Изменение системы взглядов на содержание подготовки специалиста в физкультурном образовании / Т.А. Базылюк // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2007. – № 11. – С. 98–100.

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. Голуб А. Резерви створення резерву / А. Голуб, В. Казимиров // Олімпійська Арена. – 2007. – № 10. – С. 23–29.

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. 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.
8. Класифікатор професій ДК 003:2005 (На заміну ДК 003-95). – [Чинний від 2006-01-04]. – К. : Держспоживстандарт України, 2005.
9. Навка П. Шляхи поліпшення менеджменту фізичного виховання та спорту / П. Навка // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2003. – № 16. – С. 52–56.
10. Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту: новини 20 листопада 2008 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/sport/control/uk/publish/article;jsessionid=0?art_id=99291&cat_id=99860.
11. Навка П. Шляхи поліпшення менеджменту фізичного виховання та спорту / П. Навка // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2003. – № 16. – С. 52–56.
12. Про затвердження Положення про дитячо-юнацьку спортивну школу : постанова Кабінету Міністрів України від 5 листопада 2008 р. № 993 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>.
13. Пронкина С.А. Решение задач профессионального самоопределения будущего специалиста по физической культуре и спорту в условиях специализированного образовательного комплекса “Школа – ДЮСШ – Университет” : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / С.А. Пронкина. – Южно-Сахалинск, 2002. – 191 с.
14. 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.
15. 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. – Л., 2001. – 18 с.

ПЕРМІНОВА А.В.

“ЗАГАЛЬНІ” Й “ОКРЕМІ” МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

На сучасному етапі організації професійної підготовки майбутніх спеціалістів та робітників широкого профілю передбачається запровадження як загальних методик навчання, що охоплюють весь цикл їх професійної підготовки, так і окремих методик з поодиноких загальнотехнічних і спеціальних предметів. Це дасть змогу реалізувати повною мірою принципи взаємозв'язку загальноосвітньої і професійної підготовки, поєднання навчання з продуктивною працею.

Проблема розвитку методик навчання професійної освіти є актуальною науковою проблемою, яка потребує аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури, узагальнення та творчого осмислення й використання позитивного досвіду.

Питання організації і використання методик професійного навчання було предметом вивчення багатьох учених. Насамперед це стосується праць вітчизняних та зарубіжних учених: О.Е. Коваленко, І.Б. Васильєва, Т.В. Яковенко, Т.А. Де-

ветьярової, В.А. Скакуна, Н.Е. Ерганової, О.С. Гребенюка та інших, які дають нам можливість ознайомитися з особливостями методик навчання.

Мета статті полягає у визначенні суттєвості загальних і окремих методик професійного навчання.

Методика професійного навчання, як відомо, виникла як навчальний предмет, у якому зосереджено емпіричний досвід викладання тієї чи іншої дисципліни. У свою чергу, вона тісно пов'язана з дидактикою. Встановлюючи безпосередній зв'язок методики з дидактикою, педагогічна наука враховує відмінності між ними. Дидактика – галузь педагогіки, що вивчає теорію навчання і виховання, спільну для всіх навчальних дисциплін, для всіх форм підготовки молоді. Методика розробляє теоретичні проблеми змісту, форми і методи, засоби навчання і виховання, зумовлені специфікою навчального предмета і видів навчання. Обидві галузі мають риси самостійних наукових дисциплін [1].

Виходячи з цього, у дидактиці почали виділятися окремі методики викладання певних дисциплін, які являли собою опис “рецептів” викладання окремих тем та розділів відповідних дисциплін [2].

Методика професійного навчання, психологія, педагогіка є складовими людинознавства, вони не можуть розвиватися відокремлено від інших наук. Методика професійного навчання, педагогіка і психологія тісно пов'язані з філософією, соціологією, медициною, теологією та іншими галузями людинознавства. Кожна з цих наук характеризується певним ракурсом і поглядом на сутність людини, які доповнюють один одного [2].

Особливість методики професійного навчання полягає в тому, що вона має ширші функції в навчанні, оскільки охоплює два процеси – теоретичне і виробниче навчання. Тому поєднання форм, методів і засобів навчання має загальну професійну спрямованість [1]. Аналіз наукової, професійної літератури свідчить про наявність як загальних, так і окремих методик навчання.

Так, загальні методики мають розглядати питання всіх навчальних дисциплін загальнотехнічного і професійного циклів: професійну спрямованість навчання, єдність навчання і виховання, змісту і методів навчання, взаємозв'язок між циклами і навчальними предметами, взаємодію між формами навчальної і виробничої діяльності, спадкоємність між курсами; цілісність всіх елементів розвивального навчання, які визначають систему навчання певної професії або групи професій [1].

Окрема методика також має риси самостійної наукової дисципліни, розкриває питання, пов'язані з особливостями її змісту, залежно від віку майбутніх спеціалістів і цілей їх професійної підготовки та має свою систему навчання, спрямовану на ту чи іншу навчальну дисципліну професійного циклу.

Загальні й окремі методики мають тісний взаємозв'язок. Останні керуються загальнометодичними положеннями, а загальні спираються на окремометодичні дослідження. Отже, загальна і окрема частини тісно взаємодіють і становлять цілісність методики навчання як науки [1].

Загальним базисом для методик навчання в професійній та вищій школі є пізнавальна і професійна діяльність учнівської молоді, яка вносить постійні корективи до організації навчання, визначаючи його стабільність і динамічність.

Основні завдання методики навчання вирішуються в ході досліджень таких актуальних проблем, які підібрані зі статті автора-науковця Л.П. Біляєвої, допов-

нені змістом та новими проблемами у зв'язку із сучасним сьогоденням та рядом вимог до професійної освіти:

1. *Загальнометодичні основи вдосконалення змісту професійної освіти.* Розробка наукових загальнометодичних основ навчання базується на аналізі тенденцій розвитку системи професійної освіти, враховуючи її гнучкість, здатність ефективно реагувати на запити суспільства, що зростають, швидко адаптуватися до ситуації, яка безперервно змінюється, на ринку освітніх послуг і праці, а також враховуючи зміни змісту і характеру праці робочих, перспективи розвитку даної галузі промисловості і вимоги ринку праці, вимоги, що зростають, до особи і професійних якостей майбутніх спеціалістів.

2. *Окремометодичні основи професійного навчання.* Основним завданням окремометодичної підготовки є формування вмінь трансформувати технічну інформацію в педагогічну систему. Для цього необхідні прогностичні, аналітичні, проєктувальні вміння, пов'язані зі здатністю добирати і структурувати науково-технічну інформацію в навчальний матеріал, діагностувати цілі та передбачати різні ускладнення під час навчання, різні можливі ситуації, зіставляти й обирати оптимальні рішення за наявними критеріями. Формування цих умінь здійснюється поетапно: шляхом вивчення теоретичного курсу “Методика професійного навчання”, під час проходження двох педагогічних практик, у курсовому і дипломному проєктуванні впродовж VI, VII семестрів – і включає теоретичне навчання, практичне навчання, курсове і дипломне проєктування, а також дослідну роботу [2].

3. *Визначення оптимального обсягу інформації.* У сучасній професійній освіті виникла проблема: як із мінімальними витратами засобів та часу отримати максимальний результат навчання та підготувати кваліфікованого спеціаліста. Ці питання становлять питання оптимізації навчання, яка має вирішуватися за допомогою методики професійного навчання. У такому разі сама методика перетворилася на науку, головним завданням якої є пошук таких способів, які дали б змогу перетворити процес навчання на цілеспрямований механізм із наперед запрограмованим результатом [2]. Отже, основним завданням оптимізації є створення систем навчання, які давали б змогу із мінімальними витратами засобів та часу готувати кваліфікованих спеціалістів.

4. *Методична система педагогічної діяльності викладачів і майстрів виробничого навчання.* Методика навчання є найважливішим компонентом підготовки учнівської молоді професійно-технічної та професійної школи. Методичні знання тісно пов'язані з прийомами, методами професійної діяльності викладача і майстра виробничого навчання.

Як відомо, діяльність викладача, майстра виробничого навчання спрямована на повідомлення навчальної інформації, організацію і керівництво навчанням, контроль за ходом і підсумками організованого навчання майбутніх спеціалістів.

Кажучи про взаємодію педагога і учнівської молоді, про єдність викладання і навчання, слід мати на увазі, що при цьому керівною стороною є педагог. Без педагогічного керівництва, без педагогічної дії немає і педагогічного процесу, немає навчання [3].

Також велике значення для педагогічного процесу є творчість працівників освіти, яка може надати найвищий ефект лише при оволодінні теорією методики. Методика розкриває широкі можливості для творчості викладачів і майстрів за-

вдяки багатому арсеналу різноманітних методів, прийомів і засобів навчання і виховання. Однак створення методичної системи діяльності викладачів і майстрів вимагає нових наукових підходів і узагальнення передового професійно-педагогічного досвіду.

Висновки. Таким чином, основні завдання методики навчання полягають у вирішенні таких актуальних проблем, як визначення суттєвості загальнометодичної та приватнометодичної основи змісту професійної освіти, проблем оптимізації освіти, методичної системи педагогічної діяльності викладачів та майстрів виробничого навчання.

Вирішення актуальних проблем загальних і окремих методик навчання, їх реалізація в навчально-виховному процесі сприятимуть подальшому вдосконаленню підготовки випускників навчальних закладів.

Література

1. Беляева Л.П. ВНИИ профтехобразования. Проблемы развития методики профессионального обучения / Л.П. Беляева // Проблемы методической подготовки ин.-пед. : сб. науч. тр. ; Свердлов. Инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1989. – С. 4–13.
2. Методика професійного навчання : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. інженерно-педагогічних спец. / О.Е. Коваленко, Н.О. Брюханова, Н.В. Корольова, Є.В. Шматков. – Х. : ВПП “Контраст”, 2008. – 488 с.
3. Скакун В.А. Организация и методика профессионального обучения : учеб. пособ. / В.А. Скакун. – М. : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2007. – 336 с.

ПИВОВАР Ю.О.

СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ Й КУЛЬТУРНІ ЗРУШЕННЯ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ ФРН У ПЕРІОД З 60-Х РР. ДО ОБ'ЄДНАННЯ СУЧАСНОЇ НІМЕЧЧИНИ

На початку 1960-х рр. у суспільному розвитку багатьох країн світу сталося багато змін, пов'язаних із демократизацією життя в цілому. У ФРН нововведення торкнулися також сфери навчання й виховання молоді, які залишили вагомий слід на побудові сучасної системи підтримки обдарованої особистості.

Особливості системи середньої та вищої освіти сучасної Німеччини є предметом дослідження вітчизняних (Я. Беккер, В. Богданова, О. Васюка, В. Купченка та ін.) та зарубіжних учених (Б. Фегер, Г. Фенда, Г. Піхта, Т. Прадо, К. Хеллера та ін.). Зокрема, проблемі вивчення характерних тенденцій розвитку навчання обдарованої німецької молоді присвячено праці Л. Прокопів, Л. Чухно та ін.

Метою статті є розгляд впливу світових змін у політичному й культурному житті на освітню політику Західної Німеччини щодо обдарованої молоді в період з 1960-х рр. до 1990 р.

Центральне місце в дослідженні цього періоду належить книзі Г. Піхта “Катастрофа німецької освіти” (1968 р.), у якій науковець стверджував, що існуюча система освіти в країні потребує швидких якісних змін, а прийняті закони про освіту – доповнення відповідно до світових освітніх пріоритетів [6]. Г. Піхт піддав жорсткій критиці одноманітність, лінійність навчання в середній і вищій школі ФРН, низьку соціально-політичну активність молоді та широкої громадськості з питань освіти, а також невелику кількість абітурієнтів, що негативно позначалося на духовному потенціалі нації, на конкурентоспроможності загального соціального продукту.

Вихід друком цієї книги став поштовхом до серйозної дискусії в науковому просторі ФРН. Представники тогочасного німецького наукового світу прагнули перетворити “традиційну теоретичну педагогічну науку на інтегровану філософсько-прагматичну дисципліну із соціально-психологічним підґрунтям” [2; 3; 5; 7].

Виявлено, що в цей період сталися зміни в національній свідомості щодо освіти обдарованої молоді. Метою державних програм підтримки обдарованої молоді стало забезпечення ознаки елітності виховання й навчання нової генерації ФРН відповідно до здобутків світового науково-технічного прогресу. Зазначимо, що відмінністю цієї мети для освітньої політики окресленого періоду в НДР є акцент на принципі елітності, оскільки у Східній Німеччині слово “еліта” мало негативне значення, елітний характер освіти вважали неприйнятним у соціалістичному суспільстві, а у ФРН під елітністю освіти розуміли її престижність.

Означений етап відзначився масовим протестом студентів проти принципів авторитетності та теоретичної спрямованості вищої освіти, а отже, підвищенням суспільно-політичної активності молодого покоління ФРН, що і стало причиною суттєвих змін у соціальній свідомості та внесло певні корективи до завдань навчання обдарованої молоді, а саме: надати освіті демократичних рис, тобто гарантувати учням та студентам з високими здібностями право вільного вибору місця навчання, незважаючи на стать, матеріальний та соціальний стан; забезпечити розвиток національної освітньої стратегії в контексті актуального на той час руху за права людини.

На основі аналізу історико-педагогічних джерел [1; 4; 5] нами було визначено, що в окреслений період вектор науково-педагогічних розвідок ФРН уперше було звернено на дослідження гендерного аспекту виховання та навчання молоді, що було нетиповим для наукового простору НДР. Причиною цього стало поширення у світі соціального руху за права жінок. Так, 1969 р. вийшла друком книга німецького психолога А. Найла “Теорія і практика антиавторитарного виховання”, яка звернула увагу широкої освітянської громади на те, що в сучасному світі жінки потребують особливих умов виховання й навчання [5].

Цю ідею продовжив психолог К. Молленхауер у своїй книзі “Виховання та емансипація” (1973 р.) [4]. Об’єктом дискусії науковця з іншими фахівцями в цій галузі є проблема виховання обдарованих німецьких дівчат. На думку автора, у німецькій школі педагоги не приділяють достатньої уваги навчанню здібних дівчат, не створюють необхідних умов для виявлення певних інтересів, нахилів та обдарувань. Вихід друком роботи К. Молленхауера позитивно вплинув на зміну загальнонаціональної концепції освіти. Відтепер державними пріоритетами у навчанні ФРН стали демократичність, гуманність, свобода вибору й національна терпимість.

Виявлено, що освітні нововведення окресленого періоду торкнулися також вищої школи. У 1971 р. Федеральна комісія з питань освіти опублікувала “Структурний план системи вищої освіти ФРН”. Цим документом Федеральна комісія повернула розвиток вищої школи в те русло, що було визначено у XVIII ст. університетськими реформами Олександра фон Гумбольдта.

Виявлено, що означений період також характеризується критичним переосмисленням державної освітньої стратегії ФРН щодо роботи з обдарованою молоддю. Так, 1978 р. у ФРН було створено першу громадську організацію Німецьке

товариство обдарованих дітей (НТОД) з метою об'єднати зусилля педагогів, психологів і державних діячів для ефективної роботи з обдарованими індивідами. НТОД координувало роботу вихователів дитсадків, учителів шкіл, шкільних психологів і робітників соціальних центрів, а також надавало допомогу консультативного характеру батькам обдарованих дітей. Таким чином, для ФРН означеного періоду була характерною координація зусиль держави та громадськості щодо роботи з обдарованою молоддю.

Цю тезу доводить також факт приєднання Західної Німеччини 1979 р. до світового громадського руху за права обдарованої дитини, що вступила до Міжнародної організації "Менса". Вплив німецької "Менси" поширився на всі федеральні землі. Центр цієї організації до сьогодні знаходиться у Великій Британії. За ініціативи "Менси" у ФРН були відкриті перші дослідницькі центри, які займалися розробкою діагностичних методик для виявлення обдарованості. Зазначимо, що у Східній Німеччині дослідження в цій галузі проводилися менш активно.

У 1980 р. в Гамбурзі відбувся Перший континентально-європейський конгрес, його робоча тема – "Обдарована дитина з медичної, психологічної і педагогічної точки зору".

У 1983 р. Комісією з питань освіти та науки ФРН було прийнято перший Федеральний закон про підтримку обдарованої молоді, що також відрізняє окреслений етап від попереднього, а також від того ж періоду в НДР у позитивному сенсі. У Законі було визначено першочергові завдання, що постали перед Міністерствами освіти всіх федеральних земель, а саме:

- створити загальнодержавну базу обдарованих дітей та молоді;
- забезпечити оптимальні психологічні й соціальні умови для розвитку обдарованої особистості в навчальний і позанавчальний час;
- розробити ефективні діагностичні методики виявлення обдарованості.

Федеральний закон про підтримку обдарованої молоді окреслив головні напрями сприяння розвитку обдарованої молоді та форми роботи з обдарованими, зокрема надав певної правової свободи громадським і приватним об'єднанням. Проте, незважаючи на відмінності в меті й завданнях освіти молоді, в Східній та Західній Німеччині окресленого періоду використовували однакові форми навчання з елементом змагання – конкурси творчих і науково-дослідних робіт, олімпіади, турніри тощо.

Так, на цьому етапі у країні під егідою Президента ФРН проводиться Федеральний конкурс з інформатики (1980 р.). Цей конкурс став першим заходом державної підтримки обдарованої молоді федерального масштабу. У конкурсі взяли участь молоді науковці віком до 21 року, що навчалися в середніх та спеціальних школах, професійних училищах, інститутах та університетах, а також юнаки, які відбували службу в армії. Метою конкурсу було поширення інтересу молоді до інформаційних технологій.

Установлено, що події в галузі освіти загальноєвропейського масштабу мали значний вплив на систему підтримки обдарованої молоді ФРН на окресленому етапі. Прийняття таких документів, як Довготермінова програма освіти (1984 р., Рада Освіти Європейського Союзу) та Велика Хартія університетів (1988 р., Болонья), втілили ідеї освітньо-культурного об'єднання європейських країн. У країнах Європи гостро постало питання докорінного реформування системи середньої та

вищої освіти. Ці документи відкрили широкі горизонти для обдарованих студентів і молодих науковців ФРН, дали можливість здобути визнання у світовому науковому просторі.

На зазначеному етапі ФРН приєдналася також до міжнародної асоціації Євро-талант (1988 р.), до якої входило більше ніж 30 національних асоціацій і представників 22 європейських країн. Ця організація займалася питаннями освіти інтелектуально розвинених, обдарованих і талановитих дітей та молоді. Таким чином, процес європейської освітньої інтеграції охопив сферу навчання та виховання обдарованої молоді ФРН, не тільки університетської, а й учнівської.

Висновки. Отже, головною ознакою окресленого етапу в Західній Німеччині є динаміка та поступовий характер змін у меті, завданнях і напрямках державної освітньої політики країни щодо навчання й виховання обдарованої молоді. Типовою для цього періоду є також активна участь ФРН у загальноєвропейській інтеграції в галузі підтримки обдарованої особистості. Незважаючи на наявність наукових праць у галузі навчання обдарованої молоді, існує необхідність додаткового дослідження окремих аспектів із зазначеної проблеми, наприклад, шляхів творчого використання здобутків окресленого періоду в сучасній школі Німеччини та України.

Література

1. Anweiler, Oskar / Fuchs, Hans-Jürgen / Dorner, Martina / Petermann, Eberhard (Hg.): Bildungspolitik in Deutschland 1945–1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, 1992.
2. Fend, Helmut, Sozialer Wandel in Erziehungsbedingungen und Mentalitäten der Lehrerschaft von den 60er zu den 80er Jahren. Eine Pädagogen-Generation zieht Bilanz, Hamburg, 1988.
3. Feyl, R.: Der lautlose Aufbruch. Frauen in der Wissenschaft, Frankfurt/M: Luchterhand, 1989 (3. Aufl.).
4. Mollenhauer 1973: Mollenhauer, Klaus, Erziehung und Emanzipation – Polemische Skizzen, München, 1973 (6. Auflage).
5. Neill 1969: Neill, Alexander Sutherland, Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung – Das Beispiel Summerhill, Reinbek 1969.
6. Picht 1965: Picht, Georg, Die deutsche Bildungskatastrophe, München, 1965.
7. Prause, G.: Genies in der Schule. Legende und Wahrheit über den Erfolg im Leben, Hamburg, 1976.

ПИСАРЕНКО О.М.

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У ході навчального процесу викладачі в першу чергу приділяють увагу передачі студентам знань, формуванню умінь і навичок. Це, поза сумнівом, важливо, проте часто залишається поза увагою не менш, а то й більш важливе завдання – розвиток особистості студента. Як зазначає О.О. Мелік-Пашаєв, зміст освіти має підкорятися розвитку особистості тих, хто навчається, бути “антропоцентричним”, а не “предметоцентричним”, тобто необхідно відійти від такої системи освіти, яка визначає, як поводитися з людиною, щоб вона охочіше й успішніше засвоювала зміст освіти, і перейти до того, щоб було зрозуміло, “яким має бути зміст освіти, щоб учень плідно розвивався”[3].

Розвиток особистості тісно пов'язаний з естетичним вихованням, яке сприяє формуванню системи якостей, що дають змогу особистості виконувати функції носія культури, духовності, творчо настроєного суб'єкта суспільних відносин. Розгляду проблем естетичного виховання, його форм і методів присвячені праці багатьох дослідників. Серед них можна виділити К.Д. Ушинського, Б.Т. Лихачова, О.О. Мелік-Пашаєва, Б.П. Юсова, Л.Г. Савенкову.

Мета статті – довести важливість естетичного виховання студентів й окреслити можливі шляхи його реалізації під час вивчення іноземної мови.

У процесі навчальної діяльності викладачі обмежені різноманітними навчальними планами і програмами, тому їх завданням є подати обов'язковий матеріал і відібрати додатковий таким чином, щоб, окрім цілей опанування іноземної мови, робота з ним також досягала б цілей естетичного виховання студентів.

На перший погляд, може здатися, що естетичне виховання і викладання іноземної мови – не зовсім пов'язані між собою речі, однак це тільки, якщо виходити з обивательського, утилітарного уявлення про естетичне як тільки про щось красиве, матеріальне.

Спробу дати відповідь на запитання про те, що таке естетичне виховання, зроблено в працях А.С. Макаренка і В.О. Сухомлинського, які вважали, що “люди різноманітні і виховання має бути диференційованим” і що “кожна дитина – унікальний світ” [2]. Саме вони почали працювати над створенням “етичного стрижня” в людині, при наявності якого вона буде поводитися згідно з етичними законами, вчиняючи правильно не тому, що подумала перед цим, а тому, що інакше вона не може.

На думку О.О. Мелік-Пашаєва, головна мета естетичного виховання полягає в тому, щоб залучити особистість до галузі мистецтва, одночасно розвиваючи у неї здатність естетичного ставлення до життя (здатність сприймати почуттєву зовнішність предметів і явищ як вираз їх неутілітарної цінності і внутрішнього життя, яка споріднена з її власною, і через це усвідомлено переживати свою причетність до світу: інших людей, природи, творів людської культури). Основною умовою розвитку такого ставлення і творчих здібностей тих, хто навчається, є залучення їх до вирішення творчих завдань не тільки в мистецтві, але й у житті: “учень має бути автором”, проте прояв творчої діяльності зумовлений індивідуальністю, рівнем розвитку людини, а також особливостями культурно-історичної ситуації [3].

У.Ф. Суна робить акцент на вихованні естетико-творчого ставлення не тільки до навчання, пізнавальної діяльності, але й до майбутньої професії. Для нас важлива думка, що “навчання – найважливіший компонент системи естетичного виховання студента” і що “гра – важлива форма прояву естетичної діяльності” людини [6].

Поняття естетичного виховання дуже багатогранне і складне, тому немає і не може бути єдиної думки щодо цього питання. Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми дійшли до такого формулювання естетичного виховання, що можна реалізувати на матеріалі вивчення іноземної мови. Це цілеспрямований, систематичний процес розвитку людини, який включає освоєння культури країни мови, що вивчається, характерних для неї норм і системи цінностей; розвиток навичок сприйняття і розуміння прекрасного; виховання естетичних поглядів, почуттів, смаку, потреб у створенні прекрасного, а також розвиток дбайливого і відповідального ставлення до навколишньої дійсності; стимулювання проявів творчої ініціативи і нестандартного підходу; наявність необхідних умінь для здійснення компетентного міжкультурного спілкування і навичок ведення конструктивного діалогу.

У результаті здійснення спеціально організованого навчального процесу ми прагнемо до досягнення мети виховання естетично розвинутої особистості (окрім передачі знань, формування навичок і вмінь володіння іноземною мовою), тобто гармонійної особистості, у якій є внутрішній “культурний стрижень”, який дає їй змогу повнокровно спілкуватися з прекрасним і активно брати участь у його створенні, володіти розвинутим естетичним смаком, мати естетичне почуття, гнучкість і оригінальність мислення, а також бути відкритою до здійснення міжкультурного діалогу. Разом з тим це особистість, яка має власну життєву позицію, що поєднується із загальнолюдськими цінностями, нестандартне творче мислення й естетичне ставлення до навколишнього світу.

Значущість ролі естетичного виховання в розвитку творчих начал особистості є безперечною. Сучасні дослідження переконливо свідчать, що інтеграційним показником цілісного розвитку особистості вважається її творча ініціатива.

Ідея розвитку прагнення до творчості є центральною при організації навчального процесу, що йде “в унісон” з думкою О.О. Мелік-Пашаєва, який вважає одним із основних завдань освіти пробудження потреб у творчому вираженні, формування здібностей творчого пізнання у тих, хто навчається. Цю думку підтверджує і французький письменник Р. Роллан, кажучи, що “живе лише той, хто творить. Останні – це тіні, які блукають по землі, які чужі життю. Усі радощі життя – радощі творчості: любов, геній, дія – це розряди сили, які народилися в полум’ї єдиного багаття” [1].

Чому ми наполягаємо на організації естетичного виховання саме в процесі вивчення іноземної мови? По-перше, іноземна мова сама по собі має величезний естетичний потенціал (йдеться про інтонаційний і лінгвокультурологічний аспекти). По-друге, при навчанні іноземної мови викладач має можливість формувати на заняттях художню культуру особистості студентів у єдності знань, ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів; впливати на підвищення рівня естетики поведінки, орієнтованої на “діалог культур”, повагу до точки зору співрозмовника, толерантне ставлення до партнера; розвивати творчі здібності студентів (особливе значення мають творча ініціатива, творча уява, подолання стереотипів тощо).

І.В. Дерюгіна [2] визначає основні напрями естетичного виховання студентів у процесі вивчення іноземної мови (у рамках розробленої авторської педагогічної моделі “Естетичне виховання студентів засобами іноземної мови”), гармонійна взаємодія яких сприяє ефективності виховного й освітнього процесу. Це такі аспекти, як: 1) інтонаційно-образний; 2) лінгвокультурологічний; 3) опора на використання програм поліхудожнього розвитку; 4) підтримка самостійної творчості студентів; 5) комунікативний аспект.

Ідея розкриття краси мови студентам, пробуджуючи в них здатність милуватися мовою, “смакувати” естетичну цінність слова, яке звучить і яке написано, не є новою. Ще В.О. Сухомлинський писав про важливість виховання чутливості до слова і його відтінків, про те, що це “одна з передумов гармонійного розвитку особистості” і що “закохана в красу слова людина стає більш чутливою і вимогливою до естетичного і морального буття навколо себе”. Ми вважаємо, що мові властива музикальність, за допомогою інтонації можна передати настрій, ставлення того, хто говорить, інтонаційно й емоційно забарвлені слова й образи можна зрозуміти, навіть не знаючи мови, тому ми вважаємо за можливе застосування інтонаційно-образного підходу в ході навчання іноземної мови.

Дуже важливо збагатити тих, хто навчається, уявленнями про художні засоби передачі настрою людини, які використовуються в літературі, музиці й образотворчому мистецтві, тобто приділяти належну увагу художньому вихованню студентів. Разом з тим необхідно відзначити, що важливу роль відіграє активна взаємодія різних видів художньої діяльності, а не тільки окремо взятий вид мистецтва. Це так звана “поліхудожня освіта” (Б.П. Юсов), яка передбачає якісний рівень пізнання, де почуттєві елементи становлять змістовну базову основу мислення людини: володіння широким полем різних видів художнього мислення; привласнення різноманітної інформації; характер включення проблеми в процес навчання; можливість швидко переходити з одного виду діяльності на інший; вміння не тільки ставити завдання, але й обґрунтовувати одержаний результат; розвиток креативного мислення і провідних компетенцій [4].

Наведемо приклад реалізації аспекту педагогічної підтримки самостійної творчості студентів. Ефективним завданням є вигадкування студентами історій на сформульовані викладачем теми, а також на вільні теми з використанням активної лексики. Разом із діловими іграми, постановкою “сценки”, написанням продовження художнього твору і роботою над проектами це сприяє розвитку самостійної творчості учнів.

Реалізація комунікативного аспекту естетичного виховання ґрунтується на теорії мовленнєвого спілкування М.М. Бахтіна, який заперечував “вузьке” розуміння діалогізму як суперечки, полеміки, пародії” [5], вважаючи їх “грубими формами діалогізму”. На його думку, діалог має ґрунтуватися на довірі до чужого слова, учнівстві, пошуках глибинного сенсу, на згоді, виході за межі зрозумілого. Разом з тим, на нашу думку, необхідно бути готовим до змін, компромісу, піддавати критиці власну поведінку, аналізувати ситуацію очима опонента, демонструвати любов до людей, відвертість у поведінці, відсутність брехні і тактичних хитрощів. Втілення в життя цього напрямку вимагає виконання таких завдань, як складання діалогів на різні теми і від імені різних персонажів, проведення дебатів і рольових ігор тощо.

Діалог як основа спілкування виступає іще в одній якості – як діалог культур. “Саме на межі різних культур можна вийти за межі життєвих сенсів і цілей, власних даній культурі, при цьому вийти в особливий міжкультурний простір, в інші культурні світи” [5]. Отже, діалог у цьому випадку є основою лінгвокультурологічного напрямку естетичного виховання. Реалізація цього аспекту вимагає лінгвокультурологічного аналізу спеціально відібраних текстів іноземною мовою, фразеологізмів, прислів’їв, приказок і характерних висловів і виявлення фонових знань, культурних концептів, особливостей характеру і світогляду народу країни, мова якої вивчається, і так далі.

Насамкінець іще раз звернемося до важливості естетичного виховання тих, хто навчається, цитуючи заслуженого вчителя О.Г. Сайбедінова, який пояснює важливість предметів естетичного циклу таким чином: “Якщо уявити освіту у вигляді саджанця, то ґрунтом для його розвитку і зростання будуть предмети художньо-естетичного циклу, які розвивають творчу особистість. Потім гілки зазеленіють усвідомлено запитаними спеціальними знаннями: математичними, природничонауковими – різними, і це дає змогу рости і розвиватися всьому саджанцю” [2].

Висновки. Ми дійшли висновку, що естетичне виховання студентів має бути невід’ємною складовою освітнього процесу, оскільки воно сприяє розвитку духовно багатой особистості, яка в майбутньому стане гідним членом суспільства. Існує достатньо форм і методів упровадження естетичного виховання під час вивчення різноманітних дисциплін, у тому числі й іноземної мови.

Література

1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bookz.ru/authors/rollan-romen/jean2/1-jean2.html>.
2. Дерюгина И.В. Эстетическое воспитание студентов негуманитарных факультетов в процессе изучения иностранного языка / И.В. Дерюгина // Искусство в школе. – 2008. – № 2. – С. 75–78.
3. Мелик-Пашаев А.А. Гуманизация образования: проблемы и возможности [Электронный ресурс] / А.А. Мелик-Пашаев. – Режим доступа: www.voppsy.ru/issues/1989.
4. Савенкова Л.Г. Полихудожественное образование как фактор формирования современного типа мышления и сохранения здоровья детей и юношества [Электронный ресурс] / Л.Г. Савенкова. – Режим доступа: www.art-education.ru.
5. Стукалова О.В. Культурологические идеи М.М. Бахтина как методологическая основа современной педагогики искусства [Электронный ресурс] / О.В. Стукалова. – Режим доступа: www.art-education.ru/AE-magazine/archive/stukalova_10-12-2006.htm.
6. Суна У.Ф. Учеба – важнейший компонент системы эстетического воспитания студентов / У.Ф. Суна // Эстетическое воспитание студентов в учебном процессе : сб. трудов. – Рига : ЛГУ, 1989. – С. 6–15.

ПІЧКУР М.О.

МЕТОД “ПОРТФОЛІО” ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ДИЗАЙНЕРА

У різних видах професійної діяльності рефлексія відіграє важливу роль. Особливо це стосується творчих професій, у тому числі й дизайнера, діяльність якого неодмінно пов'язана з аналізом як власних, так і чужих творчих досягнень. Тому формування рефлексивної культури має бути пріоритетним напрямом професійної підготовки майбутнього дизайнера у вищому навчальному закладі, бо саме рефлексія зумовлює інтенсивність формування його творчого досвіду, забезпечує переосмислення змісту власної свідомості й усвідомлення ним прийомів власної дизайнерської майстерності. Це визначає надзвичайну значущість використання методу портфоліо в ході предметно-професійної підготовки студентів як форми безперервного оцінювання, завдяки чому навчальне портфоліо легко інтерпретується в професійні й службові системи оцінювання, що дає змогу для пропедевтики формування творчих професійно значущих умінь студентів.

Інтерес до проблеми розвитку рефлексії особистості на різних етапах її розвитку виявляли здебільшого філософи, фізіологи й психологи. Це поняття часто фігурувало в ідеях Арістотеля й Платона, а потім у працях таких філософів, як Г. Гегель, Р. Декарт, Д. Дідро, І. Кант, А. Лейбніц, Дж. Локк, Б. Спіноза, Л. Фейєрбах, І. Фіхте, Ф. Шеллінг. Більш широковживаною категорія рефлексії стала в дослідженнях сучасних філософів і методологів (М. Бахтін, С. Гессен, В. Зінченко, Г. Щедровицький). Але найбільшого переосмислення цей феномен набув у зарубіжній теорії аналітичної та індивідуальної психології (А. Адлер, У. Олпорт, З. Фрейд, Е. Фром, К. Юнг).

У зв'язку з розвитком тенденції гуманізації освіти дослідженню рефлексивних процесів присвятили свої праці вітчизняні психологи й педагоги (Б. Ананьєв, А. Бодальов, Л. Виготський, В. Вульф, В. Давидов, В. Загвязинський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та ін.). Педагогічні аспекти рефлексії досліджують сучасні педагоги – К. Вербова, К. Вазіна, Т. Давиденко, І. Ісаєв, С. Кондратьєва, Ю. Кулюткін, А. Маркова, Г. Сухобська та ін.

Останніми роками вченими виконано низку дисертаційних робіт, що стосуються проблеми формування рефлексивної культури студентів і фахівців різного профілю. Так, у роботі Г. Дегтяр порушено проблему формування рефлексивної культури студентів юридичного фаху, а в дисертації О. Раздорської – проблему формування рефлексивної культури студентів медичного ВНЗ. В. Єлісеєв дослідив проблему становлення та розвитку культури рефлексії вчителя, А. Мушаков – проблему формування рефлексивної культури спортивного педагога, Н. Пінегіна – проблему розвитку рефлексивної культури психолога. Крім того, у науковій літературі опубліковано чимало статей із деяких питань окресленої проблеми (О. Кучерявий, М. Лук'янова, В. Семиченко, В. Сластьонін, Ю. Чернова та ін.). Однак формування рефлексивної культури дизайнера на будь-якому етапі його становлення не було предметом жодного наукового дослідження. Основна суперечність виявляється між творчим характером діяльності дизайнера, яка регламентує високий рівень його рефлексивної культури, і традиційною системою його підготовки у ВНЗ.

Мета статті – визначити сутнісні характеристики й окреслити структуру рефлексивної культури дизайнера, а також актуалізувати необхідність використання методу портфоліо та його ефективність у формуванні цієї якості в студентів – майбутніх дизайнерів.

Рефлексія – одна з фундаментальних і гранично загальних категорій філософії, психології й педагогіки. Вона є вихідною в аналізі самосвідомості як головної характеристики буття. Специфіка свідомого способу життя людини полягає в її здатності зробити свій внутрішній світ, свою суб'єктивність предметом осмислення й практичного перетворення.

У психолого-педагогічних дослідженнях рефлексія трактується переважно в інтелектуальному плані як компонент теоретичного мислення (П. Блонський, А. Брушлінський, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.).

Феномен рефлексії розглядається в контексті різних видів діяльності: навчальної, трудової, педагогічної, художньо-творчої, спортивної та ін. (О. Анісімов, В. Давидов, А. Петровський та ін.). Саме завдяки цьому статус категорії рефлексії можна прирівняти до статусу категорії діяльності, бо там, де є діяльність, там можлива рефлексія, а зміна типу діяльності змінює лише зміст рефлексії.

За твердженням Н. Пінегіної, “...провідна функція рефлексії – це подолання труднощів у діяльності через розвиток самої діяльності. Рефлексивна функція суміщає три вихідних орієнтації: пізнавальну, критичну й нормувальну” [5, с. 10]. При цьому функція пізнання передбачає акти спостереження, споглядання, розгляд, відображення, пізнання, дослідження; критична функція – процедури оцінювання, контролю й коригування; функція нормування – процес переосмислення. З огляду на таку широку функціональність, рефлексію правомірно виокремлюють як своєрідний вид культури в психологічному контексті, бо, незважаючи на те, що кожен із феноменів (культура й рефлексія) досліджується як самостійний аспект, актуальним і своєчасним є вивчення їх взаємозумовленості. Це підтверджує думка Е. Юдіна про те, що “...рефлексія – це пошук логічних та інших (моральних, ціннісних, емоційних тощо) основ духовного життя, культури загалом” [6, с. 173]. Виходячи із цього, під рефлексивною культурою слід розуміти систему способів організації рефлексії, побудовану на ціннісних та інтелектуальних критеріях.

З позицій особливостей фаху дизайнера його рефлексивна культура є сукупністю таких складових: готовність діяти в ситуаціях із високою мірою творчої невизначеності; гнучкість у прийнятті дизайнерських рішень; прагнення до реалізації дизайнерських інновацій; постійна спрямованість на пошук нових, нестандартних шляхів вирішення професійно-дизайнерських завдань; здатність переосмислювати й руйнувати стереотипи свого творчо-професійного дизайнерського досвіду.

Окреслена структура рефлексивної культури дизайнера покликана забезпечити розкриття й реалізацію його професійних можливостей при постановці й вирішенні дизайнерських завдань на основі творчого ставлення до власного професійного становлення, до себе як унікальної особистості, до способів свого спілкування з іншими й культурою загалом.

Професійна діяльність дизайнера, на відміну від інших видів діяльності (педагогічної, правової, політичної тощо), полягає в тому, що вона передбачає обов'язкову рефлексію на зміст предмета цієї діяльності – практика проектування (конструкторське, графічне, комп'ютерне тощо), рівень відповідальності за результативність і якість якої є необхідною умовою будь-якого рефлексивного акту. На користь правомірності цієї тези можна навести цитату із книги “Вступ до практичної соціальної психології”: “Практик стає справжнім професіоналом, якщо він рефлексує власну практику, принаймні докладає до її осмислення спеціальні зусилля. Інакше ми маємо справу із психологічною практикою на зразок вершника без голови” [2, с. 19].

Одним із методів у роботі дизайнерів дедалі частіше використовується портфоліо як засіб фіксування, нагромадження й оцінювання індивідуальних творчих досягнень. При цьому слід зазначити, що термін “портфоліо” давно знайомий професіоналам у галузі мистецтва: багато художників здавна створювали свої портфоліо творчих робіт. У наш час високих технологій портфоліо дизайнерів, фотохудожників, модельних і рекламних агентств, творчих майстерень тощо широко представлені в мережі Інтернет. Однак основне призначення такого портфоліо – реклама дизайн-послуг, пошук замовників. Натомість ідея портфоліо значно ширша, бо водночас передбачає сукупність різних функцій – презентації творчих досягнень, оцінювання освітніх досягнень, рефлексії власної діяльності (навчальної, професійної та ін.), цілепокладання у різних видах діяльності тощо. Завдяки цьому метод портфоліо набув статусу педагогічної технології, якою з 1980-х рр. широко скористались в освітній практиці Сполучених Штатів Америки, а згодом у країнах Європи, у тому числі й у Росії та Україні.

Термін “портфоліо” прийшов у педагогіку з політики і бізнесу, наприклад, кожному відомі поняття “міністерський портфель” “портфель інвестицій”.

Існує чимало визначень цього поняття. “Портфоліо – це колекція певної галузі” [4, с. 67]. Деякі дослідники розглядають портфоліо як “робочу файлову теку, що містить різноманітну інформацію, яка документує набутий досвід і досягнення суб'єктів навчання” [7, с. 51].

К. Варвус описує портфоліо як “систематичний і спеціально організований збір доказів, використовуваних педагогом для моніторингу знань, навичок і відносин учнів” [1, с. 46].

Таким чином, портфоліо – це форма безперервного оцінювання в процесі неперервної освіти. У ньому зміщуються акценти від традиційного до гнучких умов альтернативного оцінювання навчальних і професійних досягнень.

За такого розуміння суті окресленого поняття сьогодні в Європі в рамках домовленостей Болонського процесу створюються єдині зразки портфоліо, наприклад, “Європейський мовний портфоліо”, затверджений Радою Європи.

Як спосіб фіксування, нагромадження, оцінювання й самооцінювання індивідуальних досягнень суб’єктів навчання технологія портфоліо поширилась не тільки в загальноосвітніх школах, а й у вищих навчальних закладах, набувши при цьому сучасної та ефективної форми оцінювання, доповнення традиційних контрольних засобів, спрямованих на перевірку репродуктивного рівня засвоєння інформації, фактологічних та алгоритмічних знань і вмінь, включаючи іспити.

У підготовці майбутніх дизайнерів портфоліо як технологія ще більше актуалізується у зв’язку із творчим характером навчальної і професійної діяльності цього фаху. Адже ще на етапі професійної підготовки у ВНЗ кожен студент завдяки портфоліо має змогу заявити про себе як про талановитого дизайнера й скоригувати власний освітній маршрут.

Для того, щоб у стінах ВНЗ ефективно сприяти розвитку творчої активності майбутніх дизайнерів, їх здатності до самореалізації в майбутній професії, у студентів потрібно, насамперед, формувати рефлексивну культуру. Адже сенс рефлексії як особливої пізнавальної дії полягає в уточненні людиною своїх знань, у вмінні адекватно оцінювати власні досягнення й можливості, робити необхідні висновки щодо самовдосконалення.

Технології, які об’єднуються назвою “портфоліо студента”, сприяють формуванню його рефлексивної культури. Особливо це стосується процесу професійної підготовки майбутнього дизайнера, бо стає очевидним, що її якість не можна зміряти тільки окремими тестами або іспитами.

Традиційний навчальний портфоліо є колекцією робіт, мета якої – демонстрація освітніх досягнень студента, що можуть виступати ефективним способом оцінювання й рефлексії перспектив ділової, професійної і творчої взаємодії працедавця з ними, а також способом раціонального і прозорого просування майбутніх професіоналів на ринку праці. Як правило, використання портфоліо дає змогу вирішити два основні завдання: 1) простежити індивідуальний прогрес студента, досягнутий ним у процесі професійної підготовки, причому поза прямим порівнянням із досягненнями інших студентів; 2) оцінити освітні досягнення студента й доповнити традиційні форми контролю (у цьому випадку підсумковий документ портфоліо може розглядатися як аналог атестата (диплома), свідоцтва про результати тестування тощо).

За метою використання портфоліо зазвичай поділяється на: портфоліо досягнень; портфоліо особистісного розвитку; презентаційний портфоліо; портфоліо-колектор; портфоліо проекту; портфоліо кар’єрного просування та ін.

За способом обробки й презентації інформації розрізняють портфоліо в паперовому варіанті й електронне портфоліо.

Необхідно відзначити, що при формуванні портфоліо має використовуватися тільки принцип “добровільності”, тобто студент, який займається збором матеріалів для свого портфоліо, сам особисто вирішує, які саме матеріали він помістить у теку своїх особистих досягнень. Виходячи із цього, зміст портфоліо майбутнього дизайнера можна подати в такому вигляді:

– дизайн-проекти й творчі завдання, виконані студентом під час навчання у ВНЗ;

- тексти доповідей із мистецтвознавчої тематики, з якими студент виступав на заняттях, конференціях тощо;
- дизайн-щоденник студента, у якому відображено індивідуальні спостереження, роздуми й аналітичні записки під час навчання у ВНЗ і проходження виробничої практики;
- альбом дизайн-замальовок, у якому зібрано творчі пошуки у вигляді ескізів, начерків, концептуальних схем;
- рефлексивний зошит, у якому фіксується критична самооцінка власних навчальних і творчих досягнень;
- документи й нагороди, які засвідчують певні творчі досягнення на виставках, презентаціях тощо;
- персональна ВЕБ-сторінка в Інтернеті з рекламою найкращих творчих досягнень і, якщо є відповідні документи для здійснення індивідуальної підприємницької діяльності, можливих пропозицій надання дизайн-послуг;
- завершальне есе, у якому студент має грамотно описати набуті знання і вміння, критично оцінити рівень своєї дизайн-підготовки й окреслити напрями самовдосконалення (це знадобиться для працевлаштування).

У підготовці такого портфоліо доцільно скористатись технологічними принципами, запропонованими Є. Полат:

- самооцінка результатів (проміжних, підсумкових) оволодіння певними видами навчальної, наукової і творчої діяльності;
- систематичність і регулярність самомоніторингу (студент систематично відстежує результати своєї діяльності в обраній ним галузі, відбирає найцікавіші роботи до свого “досє”);
- чітке структурування й логічність матеріалів, що представляються в портфоліо;
- акуратність та естетичність оформлення портфоліо;
- цілісність, тематична завершеність матеріалів;
- наочність та обґрунтованість презентації портфоліо студента [3].

Для сучасної епохи інформаційно-комунікаційних технологій і бурхливого розвитку глобальної мережі Інтернет найбільш актуальним є створення електронного, або онлайн-портфоліо студента. Такий формат дає можливість легкого й ефективного віртуального спілкування. Отже, електронний портфоліо виступає інструментом самооцінки власної пізнавальної, творчої праці студента, рефлексії його наукової діяльності, а також дає змогу об’єктивно оцінити його кваліфікацію, відкриває широкі можливості стосовно розвитку й просування перспективних проєктів студентів.

На етапі завершення навчання у ВНЗ майбутній дизайнер обов’язково зіткнеться із проблемою працевлаштування, яка сьогодні особливо загострена у зв’язку з економічною кризою. Тому випускнику-дизайнеру як ніколи стане в нагоді електронний портфоліо. Для його підготовки і презентації радимо скористатись такими рекомендаціями:

1. Генеруючи задум портфоліо, доцільно акцентувати в ньому свою творчу натуру, обдарованість й ентузіазм.
2. Створюючи портфоліо, слід ретельно продумати, кому його буде показано, які потреби й очікування роботодавця, замовника, клієнта.

3. Важливо адаптувати своє портфоліо до будь-якої аудиторії, бо якщо роботами зацікавляться – це шлях до успіху.

4. Перш ніж демонструвати свої роботи, з'ясуйте таке: якого типу компанія; якщо фірма є потенційним працедавцем, то чим вона займається; якщо організація є потенційним замовником дизайн-проектів, то які роботи виконувались для неї раніше; яка сфера діяльності підприємства, хто є його клієнтами? Більшість підприємств, організацій, фірм мають свої веб-сайти, тому провести таке дослідження досить легко.

5. У портфоліо найдоцільніше розмістити 5–10 якісних і повномасштабних дизайн-проектів, бо люди найчастіше формують своє судження не за однією роботою.

6. Оскільки в цілісному портфоліо перший і останній дизайн-проекти споживачами запам'ятовуються найкраще, то слід ретельно вибрати, які проекти і на які позиції поставити. При цьому на останньому місці має бути найкращий проект. Проекти, розташовані посередині портфоліо, повинні демонструвати різноманітність дизайнерських навичок та авторського стилю. Щоб зберегти до них інтерес краще скористатися роботами різних стилів.

7. Потенційним клієнтам може бути також цікаво, як автор дійшов до того чи іншого дизайнерського рішення. Тому до портфоліо доцільно додати декілька аркушів з ескізами, невикористаними концепціями, але не для кожного із презентованих проектів. Завдяки цьому можна продемонструвати здатність автора творчо мислити його вміння схематично відтворювати свої дизайн-концепції.

8. Якщо портфоліо спрямоване на конкретний вид роботи, які автор прагне отримати, то слід представити й відповідні дизайн-проекти.

9. Якої б якості представлені в портфоліо проекти не були, художньо-естетичний та інформаційний рівні його подачі мають бути високими.

10. Перед презентацією власного портфоліо доцільно здійснити рефлексивні акти й з'ясувати свої можливості, тобто свої слабкі й сильні сторони, щоб бути готовому дати якомога більше позитивних відповідей на запитання роботодавців і клієнтів.

Висновки. У сучасних умовах великомасштабних соціальних, політичних та економічних перетворень важливою умовою подолання кризових і проблемних ситуацій є підвищення рефлексивної культури майбутніх фахівців, у тому числі й дизайнерів. Формування цієї культури в студентській молоді пояснюється необхідністю їх творчого ставлення до власного професійного становлення, до себе як унікальної особистості.

Педагогічна ефективність використання методу портфоліо в професійній підготовці майбутніх фахівців полягає в динамічному розвитку всіх складових їхньої рефлексивної культури, яка формується в процесі безперервної оцінки в ході неперервної освіти. Цей метод в освітній практиці набув статусу педагогічних технологій і в підготовці майбутніх дизайнерів особливо актуалізується, бо дає змогу кожному студенту заявити про себе як талановитого дизайнера й скоригувати власний освітній маршрут, а також відкриває шлях до альтернативного оцінювання його навчальних і професійних досягнень.

Для ефективного формування рефлексивної культури майбутнього дизайнера з дисциплін предметної підготовки у ВНЗ необхідно розробити орієнтовний зміст портфоліо, визначити його технологічні принципи й скористатись ними в процесі розробки певного виду портфоліо.

Кожен випускник, який здобуває фах дизайнера, повинен уміти представляти електронне портфоліо власних творчих досягнень. Це дасть більше шансів для успішного працевлаштування.

Література

1. Варвус К. Модель “портфоліо” випускника основної школи / К. Варвус // Управління школою. – 2004. – № 31. – С. 45–47.
2. Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – М. : Педагогика, 1996. – 229 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2005. – 272 с.
4. Пейн С.Дж. Учебное портфолио – новая форма контроля и оценки достижений учащихся / С.Дж. Пейн // Директор школы. – 2000. – № 1. – С. 65–67.
5. Пинегина Н.М. Рефлексивная культура психолога : учеб. пособ. / Н.М. Пинегина. – Воронеж : Изд-во ВГПУ, 2005. – 80 с.
6. Юдин Э.Г. Отношения философии и науки как методологическая проблема / Э.Г. Юдин // Философия в современном мире. Философия и наука. – М., 1972. – С. 172–173.
7. Теория и практика организации предпрофильной подготовки / под ред. Т.Г. Новиковой. – М. : АПКИПРО, 2003. – 320 с.

ПШУН С.Г.

КУЛЬТУРА ДОЗВІЛЛЯ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ВІЛЬНОГО ЧАСУ

Звернення до поняття культури дозвілля продиктовано логікою аналізу сучасних тенденцій і проблем регулювання вільного часу молоді на тій підставі, що сам процес регулювання має бути орієнтований на формування в молодого покоління культури проведення дозвілля. Тому розгляд культури дозвілля видається важливим, з одного боку, у зв'язку з необхідністю якісної характеристики змін, що відбуваються у сфері дозвілля молоді, а з іншого – для формування напрямів і цілей орієнтування молоді у сфері дозвілля.

Процеси формування культури дозвілля молоді розглядаються в аспекті регулювання всього вільного часу у зв'язку з тим, що дозвілля – частина вільного часу, тому регулювання дозвілля передбачає вплив і дію на весь простір вільного часу.

Мета статті – розглянути культуру дозвілля як якісну характеристику людської діяльності у всьому різноманітті її видів, форм, способів і результатів, а також набір ціннісних орієнтацій і форм поведінки, готовність до участі в соціально значущих видах дозвіллевої діяльності, що сприяє самореалізації творчого потенціалу особистості.

На сучасному етапі здійснено цілий ряд досліджень зарубіжних та вітчизняних учених, присвячених проблемам молодіжного дозвілля. Це, зокрема, роботи Л. Боженко, В. Дімова, І. Євтеєва, О. Запесоцького, О. Карпухіна, В. Лісовського, К. Мяло, В. Суртаєва, В. Орлова, В. Скороходова, Л. Коган, В. Пічи, А. Щавель. Практично всі вони визначають, що 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. У цій соціально-культурній ситуації підвищується роль культурно-дозвіллевої роботи як педагогіки вільного часу.

Сукупність проблем, що існують на сьогодні у сфері вільного часу і дозвілля і, перш за все, дозвілля молоді, багато в чому пов'язані з руйнуванням системи управління, що існувала раніше в цій сфері. Звичайно, що були наявними тотальне

одержавлення та ідеологізація соціально-культурної сфери, чітка регламентація і, як наслідок, засилля офіційної, усередненої культури не відповідали всім потребам у вільній, самодіяльній творчості, незалежному виборі на користь будь-яких видів діяльності у вільний час. Проте ситуацію у сфері дозвілля молоді, якраз і можна пояснити тим, що з початком демократизації суспільства були зруйновані старі методи суспільного управління, а нові, які змогли б стати досить ефективними в країні з ринковими відносинами, що почали формуватися, вироблені не були.

У таких умовах назріла необхідність пошуку нових методів роботи з молоддю, бо, як підкреслює Н.Г. Денісов, “організаційно-управлінські нововведення не змінюють сталих принципів і методів планування і управління роботою” [1, с. 75].

Незважаючи на певні зміни підходів і в роботі з молоддю, і відносно функціонування соціокультурного простору в цілому, дуже багато що залишається на колишніх підставах – принципах, методах, що вимагають модернізації, оскільки в умовах, що змінилися, вони часто є неефективними.

Необхідність організаційно-методичної модернізації належать і до сфери дозвілля молоді, оскільки, як ми змогли переконатися, у цій сфері життєдіяльності молодого покоління відбулися і продовжують відбуватися зміни, що вимагають не тільки вивчення, але й регулювання. Така необхідність підтверджується точкою зору, згідно з якою, “серед деяких груп населення, особливо молоді, виявляється... невміння організувати вільний час з користю для себе, що зрештою створює небезпеку для суспільства в цілому” [4, с. 145].

Надмірна кількість вільного часу, особливо якщо він з ряду причин не може бути належним чином організований, містить у собі серйозну небезпеку. Зростання вживання алкоголю, наркоманія, проституція, “нічогонероблення” може призвести до несформованості самих потреб у культурному проведенні дозвілля, в його активних видах. Саме у зв’язку з необхідністю організації дозвілля ми звертаємося до його культури, яка виступає невід’ємною складовою культури суспільства, загальної культури особистості. Культура дозвілля – це, перш за все, внутрішня культура людини, що передбачає наявність у неї певних особових властивостей (склад розуму, характер, організованість, потреби й інтереси, уміння, смаки, життєві цілі, бажання), які дають змогу змістовно і з користю проводити вільний час. До того ж, як відзначають дослідники, “від уміння організувати час свого дозвілля багато в чому залежить соціальне самопочуття людини, її задоволеність своїм вільним часом у цілому” [3, с. 231].

Але справедливим є й інший погляд про те, що, окрім особових властивостей окремої людини, характеристика дозвілля з погляду культури його організації і проведення охоплює й суспільні сторони цього явища. Це пов’язано з тим, що культура дозвілля, крім занять, яким віддається перевага, визначається рівнем розвитку та функціонування відповідних установ і підприємств (кінотеатри, театри, клуби, дискотеки, стадіони, бібліотеки і т. д.), без існування яких неможливе задоволення потреб у сфері дозвілля. Обсяг відвідування цих закладів молоддю зовсім не збігається з їх наявністю за місцем проживання. Найбільш поширеними в плані відвідувань є будинки культури, клуби, дискотеки.

Щодо закладів культури і мистецтва, відвідування яких потребує сформованих культурних орієнтацій, смаків, певного рівня знань, зазначимо, що їх діяльність привертає увагу молоді значно рідше, навіть за умови наявності цих закладів

у місці проживання (музеї, театри, картинні галереї, художні виставки). Таким чином, сприяти зростанню рівня потреб молоді в культурному проведенні дозвілля необхідно через розвиток його інфраструктури, тобто через створення умов, необхідних як для формування, так і для реалізації культурних потреб. Цілком очевидно, що у сфері молодіжного дозвілля необхідні перетворення, спрямовані на оновлення і вдосконалення системи регулювання вільного часу і дозвілля молоді. Розгляд питання регулювання вільного часу молоді є важливим і у зв'язку з тим, що на формування особи молодої людини, на рівень її розвинутості якраз роблять вплив ті види діяльності, яким вона віддає перевагу в години дозвілля.

Більшість української молоді (за результатами соціологічних досліджень 2006 р., 60%) не має можливості задовольнити свої культурні потреби на достатньому рівні. Визначальними факторами, які негативно впливають на задоволення культурних потреб молоді, є низький рівень її матеріального становища, скорочення мережі закладів культури й дозвілля та відсутність чіткої стратегії державної політики у формуванні культурного попиту, яка орієнтувала б молодь на залучення до національних і світових культурних цінностей, збагачуючи її дозвілля більш естетично спрямованими формами.

Соціально-економічні умови, у яких перебувала держава в перші роки незалежності, зумовили структуру проведення вільного часу української молоді, яка, за деякими винятками, залишається сталою протягом останніх років. За даними Державного інституту розвитку сім'ї та молоді, переважна більшість української молоді надає перевагу пасивним формам проведення дозвілля (перегляд телепрограм, відео, гра на комп'ютері тощо) і проводить свій вільний час переважно вдома (83%), на природі (46%) та в гостях (42%). Викликає занепокоєння поширення ігроманії в Україні, яка визнана Всесвітньою організацією охорони здоров'я хворобою XXI ст. [5, с. 285].

Неврегульованість законодавства, доступність гральних автоматів, відсутність державного контролю над виробленням і розповсюдженням комп'ютерних ігор негативно впливає на формування морально-ціннісних орієнтирів дітей та молоді, сприяє поширенню цієї негативної тенденції. Слід визнати, що в цьому полягає одна з основних вад сучасної культурно-дозвілдової діяльності. Чимало державних закладів культури давно відмовились від організації роботи за принципом системності та комплексності. Внаслідок цього багато важливих напрямів культурно-виховної роботи залишилися поза увагою державних закладів культури. Будь-який захід, що проводиться в закладах культури, повинен мати певну суспільно корисну мету. Такі можливості дозвілдової діяльності реалізуються лише за умови вмілого управління нею. Звичайно, будь-яка спроба безпосереднього управління культурно-дозвілдовою діяльністю певною мірою суперечить самій суті вільного часу, у рамках якого вона здійснюється. Тому, на наш погляд, необхідно відзначити два важливі моменти:

1) при розгляді впливу на сферу дозвілля молоді поняття "управління" має бути замінене на "регулювання". При цьому важлива зміна не термінів, а змістовної сторони механізму впливу: не управляти, тобто не будувати роботу з молоддю як з об'єктом, а регулювати (у значенні сприяти), допомагати в задоволенні дозвіллевих потреб відповідно до інтересів самої молоді як суб'єкта, тобто взаємодіючи з нею;

2) говорячи про регулювання вільного часу молоді як його найважливішу складову необхідно враховувати механізми самоуправління (саморегулювання).

Механізм самоврядування базується на принципі свободи. Цей принцип полягає в тому, що самоврядування у сфері вільного часу означає, перш за все, свободу людини здійснювати свою діяльність відповідно до своїх внутрішніх інтересів, потреб і цілей. Проте сама свобода не завжди розуміється правильно. Часто поняття “свобода”, а звідси і “самоврядування”, ототожнюються з поняттями “вседозволеність” і “некерованість”. Іншим, не менш важливим на сьогодні, має бути принцип, який ми пропонуємо назвати принципом толерантності в регулюванні вільного часу молоді. Під ним ми розуміємо бажання і здатність суб’єктів, що здійснюють у просторі дозвілля регулювання, розуміти і приймати інтереси і потреби молодого покоління, що виникають у цій сфері життєдіяльності. Звичайно, така позиція не може стосуватися ряду форм дозвілєвого проведення часу молоді, що має асоціальний характер, – наркоманія, пияцтво тощо.

Формулюючи визначення толерантності і розглядаючи його як один з основних принципів регулювання вільного часу молоді, ми маємо приділити увагу ще одному важливому моменту. Він пов’язаний з характером толерантної позиції суб’єкта регулювання – активним або пасивним. При цьому під позицією пасивної толерантності ми розуміємо терпиме ставлення до чужих думок і ідей у вигляді простої непротидії іншій точці зору або поведінці. Під позицією активної толерантності розуміємо терпиме ставлення до чужих думок і ідей в сукупності зі сприянням в реалізації іншими важливих для них цілей. Що стосується регулювання вільного часу молоді, на наше переконання, то тільки позиція активної толерантності може відповідати такому сучасному педагогічному підходу, заснованому на принципі “суб’єкт-суб’єктних” відносин, у рамках якого управління вільним часом молоді будуватиметься по лінії не дії, а взаємодії, не управління, а регулювання.

Отже, в рамках регулювання вільного часу молоді першорядним є створення оптимальних умов для саморозвитку особи, для виявлення і реалізації її здібностей і дарувань. При цьому задоволення потреб у дозвіллі – один із принципів, який має лягти в основу політики регулювання вільного часу молоді. У будь-якому випадку для використання вільного часу мають бути дві головні і необхідні умови. По-перше – місце, де люди можуть спілкуватися. По-друге – справа, інтерес, рух, навколо якого може бути побудовано це спілкування. Якщо суспільство не потурбується про це, то люди самі знайдуть, де і як спілкуватися, але зовсім не виключено, що таке неформальне спілкування набуде антисоціальних, антигуманих форм (злочинні групи, релігійне сектанство тощо).

Проте, на наш погляд, вирішення проблеми регулювання вільного часу загалом і молоді зокрема не може досягти абсолютної ефективності в напрямі тільки двох вказаних шляхів. Ця обставина пов’язана з тим, що існують і інші способи регулювання простору вільного часу молоді, які умовно можна назвати не прямими, а опосередкованими, такими, що справляють на сферу дозвілля істотний вплив.

Можливість такого регулювання пов’язана з тим, що дозвілєва сфера життєдіяльності молоді, як втім і будь-яка інша, у загальній системі суспільного життя не є і не може бути автономною, незалежною від трудової сфери, сфери освіти, сім’ї тощо. На цій підставі не можна погодитися з поглядом на проблеми у сфері дозвілля молоді англійського соціолога Д. Доунса, який за допомогою своїх до-

сліджень зміг переконливо показати, що не існує проблеми дозвілля самої по собі: “якби в суспільстві були вирішені проблеми школи і роботи, то була б вирішена і проблема вільного часу” [2, с. 37]. Відзначаючи недостатню ефективність соціалізаційних функцій традиційних інститутів у формуванні нових поведінкових установок і ціннісних орієнтації, таких, що відображають нові соціальні й економічні реалії, треба відзначити актуальність такого соціального інституту, діяльність якого спрямована на підвищення адаптивних можливостей, а саме професійну орієнтацію. Подібні важелі регулювання мають стати дієвим інструментом в подоланні негативних явищ у сфері вільного часу молоді, які зумовлені слабкістю соціальних зв’язків, механізмів адаптації й ідентифікації частини соціально дезорієнтованої молоді, для якої дозвілля стає практично єдиною можливістю в задоволенні соціально значущих потреб.

Висновки. У просторі молодіжного дозвілля відбулися значні якісні зміни. У цілому тенденції його трансформацій можна характеризувати втратою пріоритетів творчості і духовного розвитку, зміщенням акцентів на розвагу і споживацьке проведення часу. Разом з тим виявляються і позитивні тенденції, пов’язані з формуванням та поширенням нових напрямів дозвіллевої діяльності, що розкриває і дає можливість реалізації нових форм цікавого проведення часу. Іншими словами, змінюється не просто вибірковість відносно існуючих дозвіллевих занять, а формуються нові за своїм змістом, якістю види дозвіллевої діяльності – виявляються нові практики у сфері дозвілля.

Подібні зміни зумовлюються не тільки загальною соціокультурною ситуацією, яка виступає як чинник формування дозвіллевих орієнтацій сучасної молоді. Вони детерміновані і таким суб’єктивним чинником, як формування нових дозвіллевих стратегій молоді – механізмів задоволення потреб у сфері дозвілля або через них, способів реалізації поставлених цілей, у яких молодь бачить результат дозвіллевого проведення свого часу.

Це пов’язано з тим, що ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, які формуються в українській молоді під впливом сучасного соціокультурного середовища, не можуть бути досягнуті за допомогою таких видів дозвіллевої діяльності, які ще 20–30 років тому були популярні.

Література

1. Денисов Н.Г. Субъекты социокультурного развития для XXI века: региональные аспекты / Н.Г. Денисов. – Краснодар, 1999. – 256 с.
2. Омельченко Е.Л. Молодежные культуры и субкультуры / Е.Л. Омельченко. – М., 2000. – 264 с.
3. Культура досуга / В.М. Пича, И.В. Бестужев-Лада, В.М. Димов и др. – К., 1990. – 240 с.
4. Цыбульник В. Молодежь и общество: социологические очерки / В. Цыбульник. – К., 1990. – 175 с.
5. Щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України “Про становище молоді в Україні”. – К., 2006. – 342 с.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАРУБІЖНІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

Соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні протягом останніх десятиріч, формують якісно новий образ випускника XXI ст. – високоосвіченої, всебічно розвинутої особистості, здатної творчо мислити, вирішувати нестандартні завдання і співпрацювати з іншими. Такі вимоги сучасного суспільства зумовлюють необхідність пошуку нових підходів до навчально-виховного процесу, розробки ефективних педагогічних технологій, здатних забезпечити достатній рівень сформованості професійних, комунікативних та соціальних умінь і навичок людини. У цьому плані перспективними є технології кооперативного навчання.

Як з'ясовано, ідея кооперативного навчання виникла за кордоном. Підґрунтям для розробки технологій кооперативного навчання стали концепції Дж. Дьюї, Ж.-Ж. Піаже, Л. Виготського, Дж. Брунера та інших дослідників, що є представниками конструктивістської педагогіки. За останні десятиріччя значний внесок у розвиток технологій кооперативного навчання зробили такі вчені, як О. Пометун, Л. Пироженко, Є. Полат, О. Комар, А. Мартинець, М. Чошанов, О. Ярошенко, М. Кларін та ін. Як з'ясовано, у вітчизняній та російській психолого-педагогічній літературі поняття кооперативного навчання найчастіше пов'язують з такими більш поширеними поняттями, як педагогіка співробітництва (Г.К. Селевко, Є.С. Полат, О.Г. Іванова), колективний спосіб навчання (О.Г. Рівін, В.К. Дьяченко, В.Б. Лебединцев), групові форми роботи (О.Г. Ярошенко, С.А. Кушнірук, Х.Й. Лійметс) тощо. Науковцями також досліджуються умови ефективної організації кооперативного навчання у різних типах навчальних закладів, розглядаються психологічні та організаційно-педагогічні вимоги до використання технологій кооперативного навчання, обґрунтовується важливість розвитку творчого, критичного та рефлексивного мислення тощо.

Однак встановлено, що, незважаючи на значний внесок зарубіжних і вітчизняних учених у вивчення проблем кооперативного навчання, ця проблема вимагає подальшого дослідження.

Мета статті – розкрити передумови розвитку технологій кооперативного навчання в науковій літературі й освітній практиці, охарактеризувати види цих технологій та основні принципи їх організації.

Як свідчать результати вивчення психолого-педагогічних і філософських джерел, у різних формах кооперативне навчання використовувалося з давніх-давен. Так, зародження ідей, які в подальшому визначили основу кооперативного навчання, належать до періоду з IV ст. до н. е. – до 1500 р. н. е., коли головним засобом розвитку особистості виступав діалектичний спір, що підводить до встановлення істини шляхом добре сформульованого наставником низки питань (Піфагор, Демокрит, Сократ, Платон). Важливу роль в організації навчання вихованців у цей період відігравав дух змагання (Сенека, Квінтіліан, Авіценна) [1, с. 2–3].

Важливість і необхідність взаємного навчання з використанням ідей кооперації науково обґрунтував чеський педагог Я.А. Коменський, який відзначав, що, навчаючи інших, учень закріплює та поглиблює свої знання [2, с. 362]. Так, він рекомендував вчителям використовувати своїх учнів як помічників в організації навчального про-

цесу. Для цього необхідно було розділити всіх учнів на десятки, кожний з яких мав очолювати більш досвідчений учень-помічник (декуріон). До його обов'язків входили такі: контролювати відвідування учнями уроків, перевіряти наявність виконаного домашнього завдання, стежити за поведінкою в класі, допомагати у навчанні [2, с. 198–199]. У своїх працях Я.А. Коменський визначив різні прийоми організації навчання на засадах співробітництва: залучання учнів до оцінювання відповіді товаришів, навчання шляхом виконання певної ролі у грі тощо [3, с. 42–43].

Важливість кооперації в межах взаємного навчання для різнобічного розвитку особистості підкреслював швейцарський педагог Йоган-Генріх Песталоцці. Не маючи інших помічників, він неодноразово залучав більш здібних учнів до виконання функцій учителя. Вони повідомляли іншим те, що знали самі, а потім давали товаришам можливість переказати почуте. Й.-Г. Песталоцці писав, що радість і участь надихали учнів, а внутрішні сили, що прокидалися в них, вели їх уперед з такою силою, на яку тільки здатне взаємне навчання [4, с. 74].

Ідеї кооперативного навчання продовжили розвиватися у школах взаємного навчання, які почали виникати у першій половині XVIII ст. Перша з таких шкіл була заснована в Парижі у 1747 р. Вона налічувала 200–300 учнів із бідних сімей. Учні були розділені на сім класів. У шести нижчих класах вчителями були вихованці старшого класу, яких навчав сам директор.

Офіційного визнання й значного поширення взаємне навчання як складова державної системи освіти набуло наприкінці XVIII – на початку XIX ст., коли англійські педагоги Е. Белл і Дж. Ланкастер створили школи і розробили незалежно один від одного подібну систему взаємного навчання. На початку XIX ст. школи взаємного навчання з'являються і на території України [5, с. 11–12].

Фундаментальні дослідження з проблем кооперативності розпочалися наприкінці XIX – на початку XX ст. (Тьорнер (Англія), Тріплет (США), Майер (Німеччина)). У 1897 р. американський психолог Тріплет опублікував результати експериментального дослідження, у якому порівнювалася ефективність індивідуальних дій, що виконуються наодинці і в умовах групи. У 40-х рр. XX ст. М. Дойч висунув теорію кооперативності і змагання (“Theorie über Kooperation und Wettbewerb”), що стала основою для подальших наукових розвідок [6, с. 42–43].

Основна ідеологія технологій кооперативного навчання була розроблена трьома групами американських педагогів із університету Джона Хопкінса (Р. Славін), Центру кооперативного навчання університету Міннесоти (Р. Джонсон і Д. Джонсон), групою Е. Аронсона із університету штату Каліфорнія, а також групою Шломо Шаран із Тель-Авівського університету, Ізраїль.

Сьогодні в науковій літературі визначають багато видів технологій кооперативного навчання (дослідники нараховують більше ніж 50), найбільш відомі з них такі: 1) “Навчасмося разом” (Learning Together) Роджера і Девіда Джонсон; 2) авчання в команді (Student Team Learning) – виділяють два варіанти цієї технології: організація навчання у малих групах (Student Teams Achievement Devision – STAD) та навчання в командах на основі гри, турніру (Teams – Games – Tournaments – TGT); 3) технологія кооперативного навчання Елліота Аронсона “Пилка” (Jigsaw); 4) модифікація технології “Пилка” – “Пилка – 2”, розроблена Р. Славіним; 5) технологія організації дослідної роботи студентів у групах (Group Investigation), запропонована Ш. Шараном.

Як з'ясовано, технології кооперативного навчання мають певні відмінності щодо особливостей організації роботи у малих групах, розміру команд, розподілу матеріалу між членами груп, рівнів навченості учасників мікрогрупи, варіантів оцінювання та перевірки знань учнів тощо. Але кожна з них неодмінно має відповідати основним принципам організації навчальної діяльності на засадах співробітництва:

1) групи учнів формуються вчителем до початку уроку з урахуванням психологічної сумісності; у кожній групі мають бути учні з різним рівнем знань, умінь та навичок, різної статі. Якщо група працює злагоджено упродовж декількох занять, то її склад не змінюється;

2) група отримує одне завдання, але для його виконання передбачається розподіл ролей між членами групи (зазвичай учні це роблять самі, але можлива допомога вчителя);

3) вчитель планує роботу в групі так, щоб повністю була відсутня можливість усунутися від участі;

4) кожен учасник групи несе індивідуальну відповідальність за свої успіхи, тому що мета такої групової роботи полягає у створенні сильних індивідумів, а не сильної групи. Це досягається за допомогою індивідуальних завдань, перевірки їхнього виконання після навчання й проведення моніторингу у групах;

5) оцінюється робота не одного учня, а всієї групи (одна оцінка на всю групу); при цьому можливий варіант самооцінки учнів;

6) вчитель сам обирає учня, який має звітувати за виконання завдання. Якщо будь-який учасник групи може детально викласти результати спільної діяльності, відповісти на запитання інших груп – значить мета заняття досягнута і група впоралась із завданням [7, с. 90].

Висновки. На сьогодні технології кооперативного навчання найбільш поширені у країнах Європи, Північної Америки, Азії, Австралії. Деякі ідеї кооперативного навчання традиційно використовувалися й у вітчизняній школі. Однак в цілому технологіям кооперативного навчання не приділяється належної уваги в українських навчальних закладах. На підставі вищесказаного можна зазначити, що сьогодні виникає актуальна потреба у творчому впровадженні сучасних технологій кооперативного навчання, які добре зарекомендували себе в зарубіжній освітній практиці. Тому в подальшому науковому пошуку пропонується дослідити перспективи використання цих технологій у вітчизняному шкільному закладі.

Література

1. Крузе-Брукс О.А. Формирование социальной компетентности учащихся начальной школы средствами учебной кооперации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / О.А. Крузе-Брукс. – Великий Новгород, 2008. – 24 с.

2. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.

3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.

4. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И.Г. Песталоцци ; [под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларин]. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 333 с.

5. Смолова С.А. Дидактические условия организации процесса взаимного обучения в педагогическом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С.А. Смолова. – Кривой Рог, 1992. – 167 с.

6. Джонсон Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. ; пер. с англ. З.С. Замчук. – СПб. : Экономическая школа, 2001. – 247 с.

7. Якушев І. Зрозуміти один одного. Практичні поради щодо організації та проведення роботи співпраці на уроках англійської мови / І. Якушев // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 3. – С. 82–92.

ПІДБУЦЬКА Н.В.

ЕВОЛЮЦІЯ ФЕНОМЕНУ “КОНФЛІКТ” У ЗАРУБІЖНІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Більшість учених минулого та сучасності вказують на те, що існування та розвиток суспільства неможливі без конфліктів, які є рушійною силою. Але, вивчаючи наукові теорії, присвячені дослідженню конфлікту, ми бачимо неоднозначну думку щодо їх користі. Однак цікаве висловлення англійського філософа та соціолога Г. Спенсера розкриває справжню сутність конфлікту як неминучого явища в історії людського суспільства та стимулу соціального розвитку. Отже, конфлікт, насамперед, є складним і неоднозначним утворенням. Його психологія досить активно досліджується, розробляються практичні рекомендації з управління конфліктами. Однак його належне філософське осмислення ще не здобуло належного відображення у науковій і навчально-методичній літературі.

Аналіз стану досліджень і публікацій свідчить, що визначенням сутності конфлікту й основних понять, які його описують, типології конфліктів, їх причин і стратегій вирішення, умов запобігання конфліктам і рекомендацій щодо конструктивного їх вирішення займалися Г. Спенсер, У. Самнер, Л. Гумплович, Г. Ратценгофер, З. Фрейд, К. Левін, Д. Мід і Т. Шибутані, Д. Скотт, Р. Фішер, У. Юрі й ін.

Метою статті є вивчення та розкриття особливостей феномену “конфлікт” у зарубіжній науковій літературі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що за останні роки погляд на конфлікт еволюціонував до характерного для сучасної науки прийняття конфлікту як невід’ємного елементу соціального життя, що виконує позитивні функції. Інтерес до конфліктів зміщується до проблеми їх регулювання та конструктивного вирішення, оскільки психологічна ціна у конфліктів надто висока: розмаїття негативних емоцій, стресів, переживань, розчарувань, втрат, провини тощо. За умов конфлікту змінюється система відносин та цінностей, по-іншому сприймається реальність.

Провідну роль у запобіганні конфліктам відіграє поведінка учасників конфліктної ситуації. Щоб управляти конфліктною ситуацією, необхідно добре розуміти психологічні механізми ескалації та перебігу конфліктів, знати динаміку їх прояву, передбачати можливі дії опонентів.

Існує багато визначень конфлікту, тому ґрунтовний аналіз цього феномену вимагає вивчення генези загальної теорії конфлікту. Це спонукає до викладу ідей, положень провідних учених соціологічного, філософського, психологічного напрямів, які у своїх дослідженнях розкривають поняття “конфлікт”.

Вважаємо за необхідне навести таблицю, яка розкриває й узагальнює значну кількість понять щодо конфлікту (див. табл.).

Аналізуючи матеріали таблиці, ми дійшли висновку, що конфлікт – це зіткнення двох або більше сторін, які характеризуються протилежними думками, інтересами та позиціями. Ці зіткнення найчастіше супроводжуються негативними емоціями.

Основні підходи до розкриття сутності конфлікту

Напрямок	Автор	Зміст поняття “конфлікт”
Філософсько-соціологічний	Г. Спенсер	Боротьба та форма соціальної взаємодії
	У. Самнер	
	Л. Гумплович	
	Г. Ратценгофер	
	Г. Зіммель	Універсальне явище суспільного буття, невід’ємна особливість соціальних відносин
	К. Боулдінг	Процес, що складається із реакцій, які протидіють, сторін на зовнішні стимули
Психологічний	З. Фрейд	Боротьба між непримиримими силами інстинкту, розуму і свідомості
	А. Адлер	Спроба індивіда звільнитися від почуття неповноцінності й домінування одних над іншими
	К. Левін	Ситуація, у якій на індивіда діють одночасно й протилежно спрямовані сили впливу приблизно однакової величини
	Т. Шибутані	Наслідок незадоволення у відносинах “індивід-середовище”

Тлумачення конфлікту як боротьби, як форми соціальної взаємодії викладено у працях соціологів Л. Гумпловича, У. Самнера, Г. Спенсера.

Системні дослідження соціології конфлікту здійснювали К. Маркс [6] і Г. Зіммель [4]. Праці К. Маркса висвітлювали діалектику розвитку соціального революційного конфлікту і соціального перетворення. Г. Зіммелем були закладені основи теоретичної конфліктології, він вперше відзначив такі позитивні функції конфлікту, як збереження та розвиток соціальної системи. У своїх дослідженнях Г. Зіммель зосередився на аналізі неінтенсивних конфліктів та вважав їх універсальним явищем, природною складовою суспільного буття.

Подальшого розвитку ідеї К. Маркса і Г. Зіммеля [4; 6] про конфлікт набули у працях Р. Дарендорфа [3] і Л. Козера [5] й стали концептуальною основою сучасної парадигми конфлікту. В їх інтерпретації визначення конфлікту більш чітке, має конкретну феноменологію. Саме ці праці послужили основою до переходу від теорії конфлікту до практичної роботи з ним.

К. Боулдінг [13] вперше спробував створити універсальне вчення – “загальну теорію конфлікту”. Він розглядав конфлікт як поведінку особистості. Причиною конфліктів К. Боулдінг вважав роздвоєність людської свідомості. На його думку, особистість прагне до постійної боротьби з іншими людьми, однак конфлікти потрібно пригашати та суттєво обмежувати.

Таким чином, філософсько-соціологічний аналіз феномену “конфлікт” відбувається в руслі таких теорій: соціал-дарвінізм; марксистська теорія, функціональна теорія Г. Зіммеля; теорія позитивно-функціонального конфлікту Л. Козера, загальна теорія конфлікту К. Боулдінга та конфліктна модель суспільства Р. Дарендорфа.

У ході наукового пошуку встановлено, що конфлікт як міжособистісну взаємодію розглядали зарубіжні і вітчизняні вчені.

Зокрема, зарубіжна психологічна традиція вивчення конфлікту базується на сприйнятті особистістю суперечності між різноманітними її сферами. Сьогодні виок-

ремлюють психодинамічний напрям, засновником якого вважається австрійській учений З. Фрейд [8], який вперше поставив проблему внутрішньоособистісного конфлікту та позиціонував, що людина конфліктна за своєю природою. Одна з основних заслуг З. Фрейда – це розкриття причин міжособистісних конфліктів у сфері несвідомого.

А. Адлер [11] розробив теорію комплексу неповноцінності, згідно з якою цей комплекс слугує причиною виникнення внутрішніх конфліктів особистості. Шляхами вирішення цих конфліктів А. Адлер вбачав або розвиток “соціального почуття”, або стимуляцію власних здібностей.

К. Хорні [10] та Е. Фромм [9] внесли до природи конфлікту соціальну складову, тим самим розширивши його розуміння. Згідно з К. Хорні [10, с. 80], причиною конфліктної ситуації є одночасні бажання людини бути першою та стримувати себе в цьому прагненні. Е. Фромм [9, с. 247] зазначав, що причини конфліктів закладені у природі людини, яка сама продукує різноманітні проблеми: обмеженість життя, величезні можливості людини та неспроможність до їх повної реалізації тощо.

К. Левін [15] є засновником теорії поля, він вперше ввів інше, ніж у біхевіористів, розуміння соціального середовища. Згідно з К. Левіном, опис ситуації має бути суб’єктивним, тобто описувати ситуації потрібно відповідно до позиції людини, яка досліджується [15, с. 121]. Згідно з його теорією, конфлікт “психологічно характеризується як ситуація, у котрій на індивіда одночасно діють протилежно спрямовані сили приблизно однакової сили” [15, с. 122]. К. Левін вбачав шляхи вирішення конфліктів у реорганізації мотиваційних полів особистості і структури взаємодії індивідів.

Сучасні дослідження конфліктів проводяться за такими напрямками: теорія кооперації та конкуренції (М. Дойч) [14], теорія організаційних систем (Р. Блейк, Дж. Мутон) [1], теорія і практика переговорного процесу (Р. Фішер, У. Юрі) [7].

М. Дойч [14] досліджував конфлікт як реакцію на особливості зовнішньої ситуації. Згідно з теорією цього вченого, відносини визначаються такими факторами, як тип взаємозалежності між цілями учасників групи та типом дій цих людей. Зазначимо, що М. Дойч виокремлював лише дві стратегії поведінки у міжособистісній взаємодії – це кооперація (колаборація або співробітництво) та конкуренція (боротьба або суперництво). Вважаємо, що це неповний перелік варіантів взаємодії між людьми, оскільки іноді особистості перебувають у такій ситуації, коли спілкуватися необхідно задля досягнення загальної мети, і вони не конкурують, не співпрацюють, тобто перебувають у проміжному стані відносин.

Згідно з теорією організаційних систем, що була розроблена Р. Блейком, Дж. Мутон і К. Томасом, існує п’ять стратегій поведінки у конфлікті – це конкуренція (протиборство), пристосування (поступливість), компроміс (партнерство), співробітництво (співпраця), ухилення (втеча).

Дослідження щодо вивчення переговорного процесу як частини конфліктної взаємодії Р. Фішера та У. Юрі зосереджені на вирішенні двох проблем. По-перше, це виявлення таких умов, які будуть сприяти прийняттю учасниками конфлікту рішення про участь у переговорному процесі. По-друге, вивчення переговорів, коли опоненти вирішили про пошук взаєморозуміння. Аналіз наведених визначень дає змогу зазначити їх загальний недолік – нерозкриття такої найважливішої стадії розвитку конфлікту, як вирішення виниклих суперечностей, що передбачає ефективну взаємодію між його учасниками.

Висновки. Отже, філософсько-соціологічна традиція вивчення конфлікту відтворена соціал-дарвіністським підходом (Г. Спенсер, У. Самнер, Л. Гумплович, Г. Ратценгофер), представники якого вважають, що конфлікт – це боротьба та форма соціальної взаємодії; марксистським напрямом (К. Маркс, Г. Зіммель), що вбачає в конфлікті універсальне явище суспільного буття, невід’ємну особливість соціальних відносин; загальнотеоретичним тлумаченням (К. Боулдінг), за яким конфліктом є процес, що складається із реакцій сторін, що протидіють, на зовнішні стимули.

Зарубіжна психологічна традиція розуміння конфлікту пов’язана з психоаналізом З. Фрейда, за яким конфлікт – це боротьба між непримиримими силами інстинкту, розуму і свідомості; теорією поля К. Левіна (напруженість, джерело якої у несприятливому стилі діяльності лідера групи є причиною конфліктних відносин); символічним інтеракціонізмом Д. Міда і Т. Шибутані, які вважали, що конфлікт – це наслідок незадоволення у відносинах “індивід-середовище”.

Базуючись на поданих тлумаченнях конфлікту, підкреслимо, що сутність останнього полягає у виникненні суперечностей, зіткненні інтересів, у способі вирішення цих суперечностей, тобто конфлікт – це протидія суб’єктів конфлікту в цілому.

Література

1. Блейк Р. Научные методы руководства / Р. Блейк, Дж. Моутон. – К. : Наук. думка, 1992. – 240 с.
2. Васянович Г.П. Педагогічна етика : навч.-метод. посіб. для викладачів і студ. вищих навч. закл. / Г.П. Васянович. – Л. : Норма, 2005. – 343 с.
3. Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта / Р. Дарендорф // Социологические исследования. – 1994. – № 5. – С. 142–147.
4. Зиммель Г. Человек как враг / Г. Зиммель // Социологический журнал. – 1994. – № 2. – С. 114–119.
5. Козер Л. Завершение конфликта / Л. Козер // Социальный конфликт: современные исследования : реферативный сборник. – М., 1991. – С. 27–35.
6. Маркс К. Письмо Иосифу Вейдемейеру, 5 марта 1852 / К. Маркс // Собр. соч. – 2-е изд. – М., 1962. – Т 28. – С. 422–428.
7. Фишер Р. Путь к согласию или переговоры без поражения / Р. Фишер, У. Юри. – М. : Наука, 1990. – 158 с.
8. Фрейд З. О психоанализе. Пять лекций / З. Фрейд // Хрестоматия по истории психологии. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – С. 148–184.
9. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М. : Республика, 1994. – 447 с.
10. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. – М. : Прогресс : Универс, 1993. – 480 с.
11. Энциклопедия глубинной психологии / [под ред. А.М. Боковикова]. – СПб. – Т. 4 : Карл Густав Юнг и Альфред Адлер. – 780 с.
12. Устюшкин Ю.М. Культура и гуманизация общества / Ю.М. Устюшкин // Вестник Моск. ун-та. Философия. – 1992. – № 6. – С. 20–24.
13. Boulding K. Conflict and Defence: A General Theory / K. Boulding – N. Y., 1963. – 349 p.
14. Deutsh M. Distribute Justice: A Social-Psychological Perspective / M. Deutsh. – New Haven and London, 1985. – 112 p.
15. Lewin K. A Dynamic Theory of Personality / K. Lewin. – N. Y.-L. : McGraw Hill Book Company, 1935. – 310 p.

ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ МУЗИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Психологічним вивченням музичної обдарованості та розробкою психолого-педагогічних питань навчання й виховання обдарованих студентів довгий час у нашій країні займалися мало. Зміни, що відбулися в системі навчання та в громадській думці: орієнтація на гуманізацію педагогічної системи, здійснення умов для розвитку індивідуальності кожної дитини, підлітка, юнака по-новому порушили проблему музичної обдарованості.

В Україні прийнято цілий ряд законів і програм, зокрема Програма розвитку обдарованих дітей і молоді, Укази Президента України про підтримку обдарованих дітей, Концепція державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006–2010 рр. та ін. Метою цієї роботи є формування цілісної загальнодержавної системи виявлення й підтримки обдарованої молоді; розвиток та реалізація її здібностей; стимулювання творчої роботи учнів, студентів, викладачів вищих навчальних закладів.

Основними завданнями Програми роботи з обдарованою молоддю на 2006–2010 рр. є:

- створення загальнонаціональної системи виявлення та відбору обдарованої молоді;
- визначення стратегії щодо підтримки та напрямів роботи з обдарованою молоддю;
- розроблення нових напрямів роботи з обдарованою молоддю шляхом створення науково-методологічного підґрунтя для розвитку ефективних систем виявлення, навчання і професійної орієнтації обдарованої молоді;
- удосконалення нормативно-правової бази щодо організації та поліпшення науково-методичного забезпечення роботи з обдарованою молоддю;
- залучення обдарованої молоді до здобуття позашкільної освіти з метою задоволення потреби у професійному самовизначенні та творчій самореалізації, оновлення змісту, форм і методів роботи з обдарованою молоддю;
- піднесення статусу обдарованої молоді та її наставників;
- координація діяльності центральних і місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, навчальних закладів, громадських організацій з питань розвитку та підтримки обдарованої молоді;
- поглиблення міжнародного співробітництва у сфері нових педагогічних технологій навчання і виховання обдарованої молоді.

Сьогодні дослідження музичної обдарованості є традиційними в російській та українській психолого-педагогічній науці (Б.Г. Ананьєв, Д.Б. Богоявленська, Н.А. Ветлугіна, Д.К. Кирнарська, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкін, В.О. Моляко, О.Я. Ростовський, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, Ю.А. Цагареллі та ін.), у зарубіжній психології (Г. Айзенк, Ф. Гальтон, Х. Гарднер, Дж. Гілфорд, П. Торренс, Р. Стернберг та ін.).

Однак у процесі дослідження музичної обдарованості виникає ряд недоліків, а саме: дослідження музичної обдарованості ототожнюється з дослідженням комплексу музикальності; до структури музикальності ввійшли музичні здібності, які

не є “загальними” до всіх видів музичної діяльності. Актуальним є завдання виявлення специфіки становлення структури музичної обдарованості майбутніх учителів музики.

Метою статті є розгляд досвіду вивчення музичної обдарованості у психолого-педагогічній науці.

Багато часу поняття “обдарованість” було синонімом поняття “здібність”. Однак, на думку С.Л. Рубінштейна, обдарованість є комплексом якостей особистості. Б.М. Теплов розумів обдарованість як сукупність здібностей, але вважав, що окремі здібності набувають іншого характеру залежно від наявності та рівня розвитку інших. Обдарованість, на його думку, це якісне новоутворення, а не кількість здібностей.

Співвідношення між здібностями та обдарованістю, на наш погляд, можна також пояснити через принцип виникнення у структурі цілого нових якостей, які відсутні в його частинах (принцип емерджентності) (Л.Л. Бочкар'єв).

Отже, обдарованість можна розглядати як “системну якість” людини (Д.Б. Богоявленська), “нову якість” (М.О. Амінов, Е.А. Голубєва), як цілісну характеристику об'єднання здібностей у систему (Є.П. Крупник, В.Д. Шадриков). Обдарованість може відбутися тільки у випадку, коли резерви різних здібностей людини можуть компенсувати недостатні компоненти, необхідні для успішної реалізації діяльності. Особливо блискуча обдарованість чи талант – свідчення наявності високих здібностей усіх компонентів, необхідних для структури конкретної діяльності; інтенсивності інтеграційних процесів “усередині” суб'єкта, процесів, що задіють його особистісну сферу.

Треба зупинитися на проблемі співвідношення загальних, спеціальних здібностей та обдарованості. У загальній психології поділяють здібності на загальні та спеціальні. Але сьогодні існує думка про те, що спеціальні здібності стають більш яскравими за умови виявлення в їх структурі загальних здібностей, які посилюють їх дію (Б.Г. Анан'єв, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов), тобто без розвитку загальних не розвиваються спеціальні здібності. Таким чином, як підкреслював Б.М. Теплов, точніше говорити про спеціальні і загальні моменти обдарованості, а не про загальні та спеціальні здібності.

Наступна проблема полягає в тому, що треба встановити роль діяльності у прояві та розвитку здібностей і обдарованості.

Б.М. Теплов розглядав своєрідність понять “обдарованість” та “здібності” крізь призму діяльності. Здібності виявляють себе у діяльності, а обдарованість – виключно в діяльності. Тому можна говорити про обдарованість у конкретній діяльності [4].

В.Д. Шадриков визначає обдарованість як інтегральний прояв здібностей, метою якого є діяльність. Об'єктивною основою для інтеграції окремих здібностей є діяльність (її психологічна структура). Далі автор зазначає, що саме діяльність визначає склад здібностей, необхідних для її реалізації [5].

Отже, з погляду психологів та педагогів, обдарованість – це поєднання здібностей, які забезпечують успішність виконання конкретної діяльності. При цьому компоненти, які входять до структури обдарованості, мають становити цілісну функціональну систему, тобто взаємодіяти один з одним [5].

Дослідження проблеми обдарованості та її структури залишається на сьогодні важливим науковим завданням, яке потребує уточнення теоретичних уявлень про обдарованість у цілому і про окремі її види на матеріалі фактичних експериментальних даних.

Наявність особливих даних для досягнення успіху в музичній діяльності не викликає сумніву, тому музичні здібності та обдарованість приваблюють значну кількість дослідників, залишаючись однією із центральних тем у музично-психологічних і музично-педагогічних роботах.

Особливістю музичної обдарованості є наявність музикальності, яка виявляється в особливому сприйнятті музики індивідом. Музична обдарованість не зводиться тільки до музикальності, навколо цієї проблеми ведеться багато дискусій.

Уперше в радянській психології розглянув проблему музичних здібностей та обдарованості талановитий науковець Б.М. Теплов. Його фундаментальна праця “Психологія музичних здібностей” (1946) є методологічною базою російських і українських музично-психологічних досліджень.

Б.М. Теплов визнав музичну обдарованість як якісне своєрідне поєднання здібностей, від котрого залежить успішність занять музичною діяльністю [4].

Основні ідеї Б.М. Теплова про сутність музикальності полягають у тому, що:

- проблема музикальності – якісна, а не кількісна. Окремі музичні здібності не можуть забезпечити успішну музичну діяльність, своєрідне поєднання цих здібностей характеризує особистість. Тому аналіз музикальності має бути здійснено при встановленні взаємодії між окремими музичними здібностями;
- музичні здібності не можуть розглядатися окремо одна від одної, тому не може бути однієї здібності за відсутності інших;
- успішність діяльності може досягатися різними шляхами, тобто може бути компенсація окремих здібностей іншими.

Б.М. Теплов стверджує, що *музикальність* – це якісне своєрідне утворення музичних здібностей, які потрібні для музичної діяльності. Головна ознака музикальності – сприйняття музики як відображення змісту. Основні носії змісту музики є звуковисотні та ритмічні рухи, які є психологічною основою центрального компонента музикальності – емоційного відгуку на музику.

Ядром структури музикальності, згідно з концепцією Б.М. Теплова, є такі компоненти: ладове почуття – здібність емоційно розрізняти ладові функції звуків мелодії; здібність до слухового уявлення – здібність користуватися слуховими уявленнями, які відображають звуковисотний рух; музично-ритмічне почуття – здібність активно співпереживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати його.

Без указаних основних музичних здібностей, на думку Б.М. Теплова, інша музична діяльність не може бути. Додатковими є тембровий, динамічний, гармонійний і абсолютний види музичного слуху, а також психомоторика.

На думку Б.М. Теплова, природа музикальності полягає в такому:

1. Природними є не музичні здібності, а тільки задатки, на основі яких ці здібності розвиваються.
2. Не може бути здібностей, які не розвивалися б у процесі виховання та навчання, здібності можуть бути тільки в розвитку, дії. Тому не можна говорити про здібність, яка була до початку розвитку, як про здібність, яка досягла “краю” розвитку.
3. Тільки в діяльності природні задатки взаємодіють з іншими умовами, насамперед з соціальним середовищем, але з особистістю людини (її спрямованістю, активністю) можуть бути включеними у формування здібностей.

Тому важливо не те, наскільки музикальна та чи інша людина, а яка її музикальність. У різних людей музикальність різна, вона залежить від уроджених задатків, від процесу розвитку, оскільки здібності – це результат розвитку, результат виховання та навчання [4].

Порівняно з іншими здібностями, музикальність – біосоціальна якість особистості, у якої роль задатків дуже велика (Л.Л. Бочкар'єв).

Порівняно з музикальністю, *музична обдарованість* – складне структурне утворення, яке включає в себе “більш загальні та більш спеціальні моменти” [4]. Проаналізувавши приклади різноманітної творчої обдарованості багатьох видатних музичних діячів, Б.М. Теплов відніс силу, багатство, ініціативність уявлення, глядацькі образи, стійку творчу увагу, вольові та інші особливості особистості людини. Спеціальною стороною музичної обдарованості, згідно з Б.М. Тепловим, є музичні здібності, які становлять музикальність.

Тобто глибокий теоретичний аналіз поняття музичної обдарованості, який провів Б.М. Теплов, показав, що співвідношення здібностей людини та музичної обдарованості не є однозначним. Досвід вказує на те, що яскраві здібності можуть не розкритися як музична обдарованість, не перетворитися на неї; одночасно обдарованість може виявитися на фоні гарних, не феноменальних музичних здібностей.

Проблема структури музикальності продовжує залишатися центральною в дослідженнях науковців.

Останнім часом у роботах з музичної психології та педагогіки відзначається тенденція до розширення сфери музикальності, “виведення” її за рамки сенсорно-перцептивного рівня (“ритм-слух-пам’ять”), її інтелектуалізація.

Виділення загальних музичних здібностей відповідно до цілісного сприйняття та розуміння музики (А.Л. Готсдинер, Д.К. Кирнарська, І.А. Курбатова, С.І. Науменко, М.О. Кононенко, Т.І. Порошина, К.В. Тарасова, Ю.А. Цагареллі, Т.Ф. Цигульська та інші).

С.І. Савшинський характеризує музикальність, виходячи з виконавської діяльності учня, та пропонує таку класифікацію її якостей: художні (проникливість, змістовність, артистизм, емоційність виконання); технічні (віртуозність, точність гри); естетичні (темброве багатство звучання, нюансування). Розподіл цих якостей дуже умовний, оскільки художні та естетичні якості виконання надто складно розділити. Крім того, вищезазначені якості не завжди відображають рівень музичної обдарованості учня.

Н.А. Ветлугіна розподіляє музичні здібності на музично-естетичні та спеціальні. До перших вона відносить: художнє сприйняття; відтворювання музичного твору; творче уявлення; оцінювання сприйняття. До спеціальних – звуковисотний і ритмічний слух.

Науковець В.Д. Остроменська в цілому погоджується з цією кваліфікацією, але розподіляє музично-естетичні здібності на емоційно-пізнавальні та раціонально-пізнавальні, тобто фактично виділяє емоційну та пізнавальну сторони музикальності.

Психолог К.В. Тарасова виділяє в структурі музикальності музичне мислення, а в ньому репродуктивний і творчий компоненти; образний і логічний компоненти; практичний компонент. Музичне мислення розглядається як повноправний компонент структури музикальності. К.В. Тарасова розглядає музичну пам’ять як самостійну музичну здібність.

А.Л. Готсдинер підкреслює комплексний характер музичної пам’яті та її емоційного компонента. Він додає до трьох основних здібностей як основні загальну, музичну пам’ять і психомоторні здібності.

Крім того, структура музикальності, на думку автора, включає в себе такі загальні властивості психіки, як емоційне сприймання музики, багатство та активність слухової уяви, вміння зосереджуватися на музичній діяльності (А.Л. Готсдинер).

Проблемі музичної пам'яті та її місця у структурі музичної обдарованості присвячено велику кількість досліджень. Слід відзначити праці А.Б. Зелінського, Т.Ф. Цибульської, які включають у структуру особистості структуру музичних здібностей.

У дослідженні К.В. Тарасової нас цікавлять такі висновки: 1) розвиток музикальності є результатом музичного та загального розвитку дитини; 2) компонентом музикальності є пізнавальні музичні здібності. Дослідниця запропонувала багаторівневу структуру загальних музичних та часткових здібностей, відповідальних за формування художнього музичного образу; виокремила структуру загальних музичних здібностей, яка складається з двох підструктур: 1) емоційний відгук на музику; 2) пізнавальні музичні здібності: сенсорні (мелодійний, тембровий, динамічний, гармонійний компоненти музичного слуху та почуття ритму); інтелектуальні (музичне мислення як поєднання репродуктивного та продуктивного компонентів і музичне уявлення); музична пам'ять. До музичних здібностей автор віднесла абсолютний музичний слух, виконавські здібності – сенсорні, моторні, сенсомоторні.

Далі науковець підкреслює, що музикальність розвивається як система, у якій взаємодіють загальні та конкретні музичні здібності; цей процес взаємодії має певні вікові закономірності.

Наступним важливим висновком її роботи є такий: кожна музична здібність – системне утворення, яке складається з компонентів різної складності, формується від елементарних до складних складових.

Таким чином, можна виокремити дві тенденції у дослідженнях музикальності: “виведення” музичних здібностей за рамки сенсорно-перцептивного рівня і включення до структури музикальності пізнавальних музичних здібностей. Дуже важливим є те, що сучасні науковці дотримуються погляду Б.М. Теплова про розуміння музичних здібностей, тому це розуміння стало поширеним.

Треба зупинитися на сучасному погляді музичної психології та педагогіки на комунікативного значення музики. Музичний слух розглядається як інтонаційний, тому інтонація є головною ланкою музики. Інтонація стає емоційно-образною причиною художнього смислу музичного мистецтва.

Отже, спираючись на вчення Б.В. Асаф'єва про музичну інтонацію, у сучасну музичну психологію та педагогіку увійшло поняття “інтонаційне мислення”, яке включає в себе всі компоненти слуху та відчуття смислу музичної інтонації.

Дослідник Г.С. Тарасов включає до структури музичних пізнавальних здібностей інтелектуальний фактор. Досліджуючи професійне мислення музикантів і їх загальну інтелектуальну активність, він констатує відсутність великої різниці між зазначеними показниками.

Великий інтерес викликають дослідження Д.К. Кирнарської, яка розглядає музичні здібності в поєднанні з мовними та математичними. Для пояснення цього поєднання вона висуває гіпотезу про зв'язок мовної та музичної діяльності на рівні методу обробки інформації. У цьому разі метод збігається. Порівняння музики з мовою має давню історію, багато музичних культур (наприклад, давньогрецька) були вокальними, пов'язаними зі словом (Д.К. Кирнарська), спільність музичних та мовних здібностей впливає зі споріднення музики та мови.

Д.К. Кирнарська визначає музикальність як здібність правильного стильового відчуття, тобто осмислення всіх взаємопов'язаних закономірностей звукоорганізації в їх естетичному поєднанні. Науковець створила комплект музичних завдань, які спираються на два основних види мовнорозумових операцій – здібність до селекції та здібність до комбінування. Основним достоїнством цієї методики є виділення саме здібності до музичної діяльності. Висновки про інтонаційну основу музичної мови, про комунікативну функцію музичного мистецтва є основою теоретичних поглядів Г.С. Тарасова. Музичний слух науковець розглядає як інтонаційний.

В останнє десятиріччя в працях зарубіжних і вітчизняних науковців загальна обдарованість розглядається як творча обдарованість (А.М. Матюшкін). На думку науковця, структура обдарованості збігається з основними структурними елементами, які характеризують творчість, творчий розвиток людини. Обдарованість розглядається як передумова творчості у будь-якій професії, у науці та мистецтві.

Отже, творча обдарованість у музиці є досить розмитою характеристикою, коли мова йде про конкретні музичні прояви дітей та підлітків (М.С. Старчеус).

Однак у дослідженнях загальнотворчих компонентів музичної обдарованості, яке проведено Я. Пономарьовим, Т. Галкіною, М.О. Кононенко, були отримані результати про високий рівень деяких показників творчого мислення (оригінальності) у музично обдарованих дітей, а також про виявлення пізнавальної потреби у певного контингенту дітей.

У працях А.А. Мелік-Пашаєва відзначається, що жоден із запропонованих П. Торренсом параметрів креативності не є важливим для оцінювання художнього твору.

Таким чином, питання про значення творчої складової успішної музичної діяльності не вирішено остаточно і потребує подальшого дослідження.

У психолого-педагогічній науці напрацьовано цікавий матеріал стосовно вивчення загальних і вікових закономірностей розвитку музичної обдарованості.

М.С. Старчеус виокремлює три критерії оцінювання музичних здібностей та обдарованості. Перший критерій – це культурно-історичний. Другий – нова генерація, тобто складні твори, які століття тому були доступні окремим виконавцям (“геніям”), сьогодні виконують звичайні учні музикальних коледжів. Третій – абсолютний. Він полягає у свободі та продуктивності музичного самовизначення, у дарі вміти раніше, ніж знати. Звідси відчуття якоїсь “зрілості без визрівання”.

Висновки. Аналіз літератури дав змогу зробити такі висновки: музична обдарованість трактується дослідниками як своєрідний феномен, який розглядається поза психологічними теоріями розвитку. Це специфічне утворення, яке співвідноситься із загальним ходом вікового та особистісного розвитку.

Таким чином, можна констатувати, що останніми роками зацікавленість дослідників поняттям “музична обдарованість” значно зростає.

Феномен музичної обдарованості розглядається як складне якісне утворення. Визнається важлива роль загальних факторів розвитку в детермінації музичної діяльності, а також необхідність “взаємодії” різних здібностей в умовах реальної діяльності. Хоча головною в багатьох дослідженнях залишається проблема музикальності та спеціальних музичних здібностей, однак деякі зміни в поглядах науковців на загальні компоненти музичної обдарованості відчутні. Накопичено цікавий матеріал про зв'язок музичних здібностей із загальними, а також мовними, мате-

матичними, технічними. Розробляються підходи до вивчення феномену музичної обдарованості з погляду різних загальнопедагогічних і психологічних теорій, ведеться пошук нових адекватних методів дослідження.

Література

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – М. : Наука, 2000. – 351 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1946. – 680 с.
3. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість : монографія / С.О. Сисоєва. – Харків ; Київ : Каравела, 1998. – 150 с.
4. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М. : Педагогика, 1947. – 377 с.
5. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособ. / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 1996. – 320 с.
6. Шадриков В.Д. Мнемические способности: Развитие и диагностика / В.Д. Шадриков, Л.Ф. Черемошкина. – М. : Педагогика, 1987. – 155 с.

ПОНІКАРОВСЬКА С.В.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНОМУ ВНЗ

У період високого розвитку нових технологій, як не дивно, гостро постає питання виживання та збереження світової цивілізації та культури. Саме гуманізація освіти, в основу якої покладено формування цілісної особистості як суб'єкта культури та складання умов для найповнішої її реалізації, може бути тим фактором, що допоможе зберегти психічне та моральне здоров'я молодого покоління. У сучасній ситуації навчання, спрямоване тільки на передачу знань, стає неефективним. Більш важливим виявляється формування в людини таких здібностей, які дають їй можливість самостійно орієнтуватися у сфері професійних та загальних знань, тобто тих здібностей, що користуються найбільшим попитом, та тих знань та навичок, які допоможуть їй розвиватися як моральній і духовній людині.

Коли мова йде про кінцевий результат освіти, то це часто подають у вигляді “моделі спеціаліста”, яка, з одного боку, включає професійну підготовку, а з іншого – особисті якості, такі як освіченість, загальнокультурна грамотність, духовна культура. Саме реалізація такої моделі спеціаліста як основи формування його характеристик визначає зміст та організацію навчального процесу.

Навчальні заклади, які ставлять собі за мету підготовку конкурентоспроможних спеціалістів, мають вводити в навчальні плани дисципліни гуманітарного циклу, у тому числі, іноземної мови. Разом з тим доводиться практично вирішувати завдання, чому і як навчати та які створити умови для розвитку особистості та її духовного формування.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, можна зробити висновок, що проблема гуманності особистості та ролі викладача іноземних мов у формуванні особистості тих, хто навчається, вже давно привертає увагу дослідників. Важливі теоретичні та методичні висновки з проблеми формування особистості та її гуманності були зроблені у працях Ю.К. Васильєва, А.В. Зосимовського, В.С. Ледньова, Л.А. Рапацької, О.В. Бондаревської та інших. Про роль викладача іноземних мов у формуванні гуманності тих, хто навчається, згадують у своїх працях І.Л. Бім,

І.А. Зимня, Г.А. Китайгородська та інші. У ряді праць вітчизняних та зарубіжних дослідників знаходимо питання, пов'язані з діяльністю викладачів ВНЗ, педагогічним спілкуванням та формуванням педагогічних умінь і майстерності.

Але потреба в ефективній загальній та лінгвістичній підготовці спеціаліста інженерного профілю дає змогу заявити про необхідність пошуку способів оптимізації педагогічного процесу на гуманітарному принципі у технічному ВНЗ.

Мета статті – розглянути гуманістичну концепцію навчання та виховання на заняттях з іноземної мови на основі гуманізації відносин викладача та студентів, що становить оптимальні умови для розкриття, корекції й розвитку особистості студента.

При навчанні іноземної мови у нових умовах йдеться не просто про поглиблення та розширення загальних знань з іноземної мови, які студент здобув ще в рамках шкільної програми. Особливої актуальності набуває втілення у практику викладання таких методів, які сприяють формуванню іміджу компетентного спеціаліста та освіченої людини. У цьому контексті є важливим ефективне вирішення проблеми складання реальних умов, при яких це формування стане можливим. У зв'язку з цим переглядаються зміст і методичне забезпечення професійної освіти в частині навчання іноземної мови. У рамках нової моделі викладання має бути переорієнтоване з вивчення дисципліни “Іноземна мова” як самоцілі на розвиток уявлень про світ та місце в ньому людини через інтеграцію знань з іноземної мови зі знаннями суміжних наук та загальним розвитком. Адже “формування базової культури особистості одночасно створює функціональну грамотність особистості” [1, с. 18].

Здатність людини до інтеграції, структурування та систематизації тих знань та вмінь, які вона має, для вирішення реальних завдань вважається одним з найважливіших критеріїв високого рівня формування образу компетентного спеціаліста. У зв'язку з цим розширюється сфера діяльності викладача іноземної мови. Він вже не є просто транслятором загальних знань – його функція набуває нової якості – сприяти умінню поновлювати знання, оволодівати новою інформацією для успішного втілення в конкретних умовах. Студент також, у свою чергу, виробляє “потенційну готовність вирішувати завдання зі знанням справи” [2, с. 59]. Щоб сформувати в тих, хто навчається, цю “готовність вирішувати завдання зі знанням справи”, спираючись на іншомовні уміння та навички, викладачу потрібно продемонструвати велику майстерність та терпіння, а також витратити немало сил та часу.

Особливе значення має положення В.В. Давидова про педагогічну взаємодію. За його визначенням, під нею розуміють процес, що відбувається між вихователем та тим, кого виховують у ході навчально-виховального процесу, який спрямований на розвиток особистості. Термін “педагогічний”, безумовно, свідчить про домінуючу роль педагога у цій взаємодії [3].

Про “особистісно-розвивальну взаємодію” каже А.В. Петровський. Він виділяє такі фактори, що функціонують у процесі взаємодії: спільність цілей, завдань та цінностей, свідома спрямованість на спілкування та діяльність [4].

Вищі навчальні заклади досить вільні зараз у питанні вибору тієї чи іншої методики викладання та підбору матеріалів. Проте зрозуміло, що ефективність методики залежить не стільки від неї самої, скільки від досвіду та умінь самого викладача, його особистості. Те, наскільки викладач зацікавлений та захоплений своїм предметом, наскільки він у ньому сильний та просунутий, не може не позначи-

тися на рівні розвитку його студентів. Адже саме викладач має забезпечувати умови для активного використання іноземної мови та стійкого бажання говорити мовою, що вивчається, не боячись помилок та не відчуваючи мовних перешкод. Саме цьому ключовою умовою якості викладання іноземної мови слугує, в першу чергу, особистість самого викладача, доброзичливі установки на заняттях та негайна готовність допомогти своїм студентам. Справді, викладачу доводиться поєднувати в собі ораторське мистецтво та артистизм, розвивати навички синтезу та аналізу матеріалу, мати почуття гумору, дар переконувати та вести за собою, володіти основами психолінгвістики. Емоційно забарвлені, чітко побудовані, насичені різноманітним цікавим мовним матеріалом практичні заняття не можуть не змінити докорінно байдужого ставлення студентів до предмета, що вивчається.

Спілкування взагалі є однією з найголовніших умов розвитку особистості, у студентському ж віці воно набуває особливого значення. Навчальна діяльність опосередкована спілкуванням за трьома напрямками – спілкування з викладачем, спілкування з однокурсниками, далі – професійне спілкування при проходженні практики. Крім того, навчальна діяльність в умовах ВНЗ становить підвищені навантаження на психіку молодої людини. Отже, повноцінне спілкування – як функціонально-рольове, так і емоційно-особистісне – забезпечує збереження психічного здоров'я студента. Емоційно-особистісне спілкування поза стінами ВНЗ (сім'я, родичі, знайомі, друзі) також потребує комунікативних здібностей, які є індивідуально-психологічними якостями особистості, що забезпечують ефективність її спілкування з іншими особистостями.

На формування у студентів психологічних норм мовленнєвої поведінки впливає сам метод навчання. Викладач має досконало володіти кількома методами навчання, але основний наголос робиться на розвиток різних форм особистісного спілкування, а також на можливість студента стверджувати своє особисте ставлення до дійсності іноземною мовою. Навчання дисципліні “Іноземна мова” від самого початку має чітко виражений прикладний характер, бо з перших занять студенти повинні активно долучатися до всіх видів мовленнєвої діяльності. Розкріпачити студента для виконання творчої роботи не допоможе викладач-диктатор, який не може забезпечити таку необхідну “свободу навчання”. Викладач-посередник, викладач-керівник приходить на зміну викладачу-ментору, при цьому вплив такого викладача на аудиторію не зменшується, а навпаки, зростає. Саме викладач з такими установками є організатором групової взаємодії, коли всі всім говорять та всі всіх слухають. В основу конструктивних відносин між викладачем та студентом закладено психологічний фактор, який включає взаємну повагу, повагу до свободи висловлювання, дослуховування до іншої точки зору, обґрунтовані вимоги. Не виключаючи професійності, не менш важливими вважаються такі моральні прояви викладача, як справедливість, такт та здатність до творчої самовіддачі.

Через те, що ефективність оволодіння іноземною мовою прямо залежить від стратегії навчання, важливим фактором досягнення мети є підвищення ефективності впливу викладача на студентів, їх спілкування в умовах повної соціально-психологічної сумісності. Іноземна мова як навчальна дисципліна забезпечує загальний розвиток студента, робить помітний внесок у культуру розумової праці та має великий вплив на розвиток творчих здібностей молодої людини. Комунікатив-

не навчання позитивно впливає на розвиток усіх психічних функцій людини. Воно передбачає організацію процесу навчання як моделі процесу спілкування. Сьогодні іноземна мова як не одна інша дисципліна програми підготовки фахівця може сприяти підвищенню культури спілкування. Заняття з іноземної мови стають заняттями навчання спілкуванню через спілкування. У процесі навчання студенти вчаться техніці спілкування, його операційній стороні, оволодівають мовним етикетом, стратегією та тактикою діалогічного та групового спілкування, вчаться вирішувати різні комунікативні завдання, бути мовними партнерами, тобто оволодівають уміннями спілкуватися, налагоджувати контакти з іншими людьми, вчаться виявляти ініціативу, доброзичливість, активність, тактовність, що є одними з найбільш професійно значущих якостей сучасного спеціаліста.

Психологічна компетентність викладача іноземних мов у немовному ВНЗ сприяє підвищенню ефективності професійної діяльності та педагогічної майстерності. Психологічна компетентність є однією з корінних складових (разом з лінгвістичною, методичною та країнознавчою) компетенції викладача. Вона допомагає емоційній стимуляції, створенню та підтримці оптимального психологічного клімату та мотивації, здійсненню непрямого впливу, забезпечує готовність до імпровізації.

Освіта – це частина культури, вона не може існувати без опори на культуру особистості викладача. Про те, що тільки Особистість може виховати Особистість, що існує пріоритет особистості викладача над його знаннями форм, засобів і методів впливу, говорив ще Д.І. Ушинський. Індивідуальний стиль викладача включає його тон, манеру звертатися, відповідати, справедливість суджень, міміку, жести, а також здатність розуміти ситуацію, оцінювати її, орієнтуватися в ній, управляти нею. Усе це – важливі компоненти професійної культури викладача, які забезпечуються його особистими характеристиками та вміннями.

Від рівня загальної культури викладача багато в чому залежить рівень культури його студентів. Існують аспекти внутрішньої та зовнішньої культури, що безпосередньо стосуються педагогічної професії. До них належить ерудиція у сфері педагогічної теорії та суміжних з нею наук, наприклад, психології.

Студенти хочуть бачити свого викладача не тільки взірцем високого професіоналізму, але й справедливою, тактовною людиною. Основні характеристики педагогічного такту, такі як простота поведінки без фамільярності, щирість, довіра, рекомендації без нав'язливості, вимогливість без стримування самостійності, вміння вести бесіду без моралізування та повага до студента, незалежно від його успіхів у навчанні, обов'язково обертається відповідною повагою студентів до викладача, що є необхідною умовою їх успішної сумісної навчальної діяльності. Емоційний настрій у групі з таким ставленням забезпечує студентам усвідомлення своєї успішності та допомагає розкритися у мовленні. Адже, як зазначає І.А. Зимня, мовлення вже саме по собі є дуже глибоким інтимним процесом. При навчанні іноземним мовам творчість викладача як партнера, що скеровує мовленнєвий процес, виявляється не в авторитарному, а в підтримувальному управлінні цим процесом. Для цього викладач має бути яскравою особистістю, цікавим співрозмовником, що може спонукати студентів до мовленнєвих та немовленнєвих дій та до взаємодії. Адже навчальний процес з вивчення іноземної мови – це не просто спілкування, а навчання спілкуванню іноземною мовою.

Висновки. Узагальнюючи те, що було сказано вище, можна зробити такі висновки. Величезну роль в процесі формування гуманності студентів відіграє викладач, зокрема, викладач іноземних мов, який, перш за все, має розвивати високі моральні якості у своїх вихованців та будувати з ними гуманні відносини в процесі навчання. Проблема формування та розвитку гуманної особистості є домінуючою у вищій школі, а вирішальна роль викладача у формуванні гуманності особистості студента підтверджується практикою й досвідом. Гуманізація відносин викладача та студента є основою виховної функції викладання, результати якої студент буде здійснювати у різноманітних видах діяльності, у різних варіантах міжособистісних відносин. Щоб успішно вирішувати проблеми навчання іноземної мови в неможливому ВНЗ, потрібний творчий викладач високого рівня освіченості та культури. Власні позитивні емоції та настрої, зацікавленість та захопленість дисципліною, прагнення постійного вдосконалення та розширення знань, здійснення настанови А.С. Макаренка “якомога більше вимогливості до учня та якомога більше поваги до нього” мають дати позитивний результат.

Література

1. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : кн. для учителя / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
3. Давыдов В.В. Многознание уму не научает [Электронный ресурс] / В.В. Давыдов. – 2005. – № 4. – С. 22. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/authors25/DAVYDOVV.htm>.
4. Задачи и направления перестройки педагогической науки [Электронный ресурс] / А.В. Петровский, В.И. Слободчиков, Б.М. Бим-Бад, Ю.В. Громыко. – 1989. – № 2. – С.14. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/authors/PETROVAV.htm>.

ПОНОМАРЬОВ В.О.

ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТРЕНЕРА З АТЛЕТИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ

Проблема показників сформованості професійно-педагогічної компетентності тренерів з атлетичної гімнастики виникає в практиці професійної діяльності фізкультурно-спортивних установ, як правило, в момент потреби об'єктивного визначення якості праці того чи іншого тренера.

Вирішувати означену проблему потрібно й в інших ситуаціях, наприклад, при відборі на роботу нового тренера, або професійній перепідготовці вже працюючого персоналу, де необхідно точно визначити вже існуючий рівень професійно-педагогічної компетентності, вказати причини недоліків та надати кваліфіковану допомогу в їх усуненні.

Мета статті – виділення показників професійно-педагогічної компетентності тренерів з атлетичної гімнастики.

Розпочинаючи до вирішення питання про визначення показників сформованості професійно-педагогічної компетентності тренерів з атлетичної гімнастики, ми відзначили, що в дослідженнях, в яких розглядаються питання діагностики професійно-важливих якостей (А.В. Батаршева, І.Ю. Алексеєва, Є.В. Майорова [1] та ін.), автори як показники сформованості професійно-важливих якостей часто використовують шкали психодіагностичних методик. На нашу думку, на практиці

таке використання не завжди характеризує саме те, що хоче перевірити дослідник. До того ж, як правило, такі психологічні опитувальники хоча часто й дають змогу визначити психологічний стан досліджуваного, їх питання не відповідають специфіці тієї чи іншої професійної діяльності. Ми відзначили також і те, що іноді майже неможливо відтворити логіку автора у вирішенні питання про співвіднесення визначених ним критеріїв та показників їх сформованості з методиками вимірювання, що використовуються в дослідженні.

На нашу думку, результати, отримані за психологічними методиками, можна розглядати лише як допоміжні індикатори, тобто ознаки, які вказують на наявність якоїсь іншої ознаки (якості або властивості предмета), і лише в окремих випадках – як основні показники.

Враховуючи останнє, у контексті нашого дослідження доцільним виглядає підхід до визначення показників, намічений у праці А.К. Маркової “Психологія праці вчителя” (1993), який передбачає використання так званих діагностичних карт оцінювання праці вчителя, які інтегрують у собі показники професійної компетентності [4, с. 110].

Говорячи про можливі способи та процедури оцінювання, А.К. Маркова вказує на якісну та кількісну форми, при яких виділяється декотра якість та за шкалою визначається рівень її інтенсивності. Оцінка представлена в балах, які виставляють експерти (колеги, незалежні експерти та ін.). У підсумку визначається загальний бал (сума балів) або середній бал за цією якістю. Автор вважає, що кількісна оцінка в балах є допустимою в принципі, але разом з тим відзначає, що “важливо розуміти умовність кількісної оцінки, прагнути знизити її суб’єктивність, не допускати поєднання усіх сум балів в одну цифру” [4, с. 111].

Використання карт діагностики передбачає й обов’язкову самооцінку педагога [4, с. 110].

Беручи на озброєння означені ідеї А.К. Маркової, ми вважаємо, що оцінку кожного критерію слід доповнити й незалежними від експертів та самого тренера процедурами. Іншими словами, кожний критерій має оцінюватися за суб’єктивними та об’єктивними показниками.

При поділі показників на об’єктивні та суб’єктивні ми спиралися на теоретичні позиції Р. Кеттела та П. Клайна, згідно з якими, об’єктивне тестування – це тестування, мета якого невідома тому, кого досліджують (тому результати не можуть бути сфальсифіковані), і дані, отримані при його використанні, можуть бути оцінені незалежно від особи, яка проводила тестування та інтерпретацію результатів [3, с. 115].

Виходячи з останньої точки зору, розуміючи при цьому всю її умовність, у подальшому дослідженні під суб’єктивними показниками розуміємо такі, що залежать від сприйняття тренера носієм активності – експертом або ним самим. До таких показників зараховуємо самооцінку тренера, експертні оцінки його професійно-педагогічної компетентності викладачами, роботодавцями, колегами, споживачами атлетичної гімнастики; під об’єктивними показниками розуміємо такі, що не залежать від сприйняття конкретного тренера кимось із суб’єктів. До таких показників зараховуємо тестування знань з дисциплін та результати, отримані за шкалами діагностичних методик, які співвідносяться з тим чи іншим критерієм.

На основі аналізу літератури, до діагностичного комплексу нами було включено шість діагностичних методик, першою з яких став багаторівневий особистісний опитувальник “Адаптивність” А.Г. Маклакова та С.В. Чермяніна [1, с. 128], створений для оцінювання адаптаційних можливостей особистості з урахуванням соціально-психологічних та деяких психофізіологічних характеристик, що відображають узагальнені особливості нервово-психічного та соціального розвитку.

В основу цієї методики покладене положення про адаптацію як безперервний процес активного пристосування людини до мінливих умов соціального середовища та професійної діяльності. Ефективність адаптації великою мірою залежить від того, наскільки реально людина сприймає себе та свої соціальні зв'язки, як точно вона вміє співвідносити свої потреби з можливостями та усвідомлює мотиви своєї поведінки.

Недостатньо розвинуте уявлення про себе призводить до порушень адаптації, що може супроводжуватися підвищеною конфліктністю, порушенням відносин, пониженням працездатності та погіршенням здоров'я. Випадки глибокого зриву адаптації можуть призводити до повного зриву професійної діяльності та розвитку хвороб.

Цей діагностичний засіб привернув нашу увагу з тієї причини, що параметри “Нервово-психічна стійкість” та “Моральна нормативність”, які він вимірює, точно характеризують критерій сформованості професійно-педагогічної компетентності “психологічна готовність до педагогічної взаємодії зі споживачем послуг атлетичної гімнастики”. Результати, отримані за основною шкалою опитувальника “Особистісний адаптивний потенціал”, точно характеризують критерій “Психологічна готовність до реалізації знань, умінь та навичок, що становлять компетентність у професійній діяльності”. Критерій “Уміння професійно-педагогічної взаємодії в різноманітних ситуаціях” певною мірою характеризує шкала “Комунікативні здібності” цієї методики.

Окрім зазначених шкал, методика включає ще й шкалу “Достовірність”, яка дає змогу перевірити, наскільки відверті респонденти, що підвищує об'єктивність результатів дослідження. Додатковим аргументом при виборі цього інструменту стало й те, що, як показує досвід педагогічних досліджень, багаторівневі опитувальники дають можливість значно скоротити трудомісткість дослідження без зниження його якості.

Наступною методикою став *тест уміння слухати*. Ця методика рекомендована для дослідження комунікативних здібностей тренерів та інструкторів з різних видів фізичної культури [7, с. 146]. Саме тому серед великої кількості діагностичних засобів ми зупинили свою увагу саме на цій методиці. У нашому дослідженні вона покликана доповнити та перевірити результати за шкалою “Комунікативні здібності” методики “Адаптивність”.

Для характеристики критерію “Особистісна значущість професійної діяльності” нами обрано методику вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана [1, с. 180].

Як зазначено в літературі, в основу цієї методики покладено концепцію про внутрішній і зовнішній типи мотивації. Різниця між зазначеними типами мотивації полягає в тому, що при внутрішній мотивації для особистості має першочергове значення сама діяльність, яка виступає самодостатнім стимулом, а при зовнішній мотивації основою професійної діяльності стає прагнення до задоволення потреб, зовнішніх відносно змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, заробі-

тної плати та ін.). Зовнішні мотиви диференціюються при цьому як зовнішні позитивні та зовнішні негативні. Вважається, що зовнішні позитивні мотиви, без сумніву більш ефективні та більш бажані з будь-якої точки зору, ніж зовнішні негативні [1, с. 180].

Для об'єктивної характеристики критерію “Ціннісне ставлення до споживачів атлетичної гімнастики” серед великої кількості інших методик ми обрали *методику діагностики рівня емпатійних здібностей В.В. Бойко* [5, с. 550].

Причиною обрання саме цієї методики було те, що, по-перше, вона точно вказує на розуміння внутрішнього світу іншої людини, здатність співчувати їй (емпатію), тобто той параметр професійно-педагогічної компетентності тренера з атлетичної гімнастики, на якому у даному випадку зосереджено увагу; по-друге, вона часто з успіхом використовується в педагогічних дослідженнях, добре стандартизована та валідизована.

Для дослідження сформованості критерію “Здатність емоційно-вольової регуляції професійно зумовлених дій” обрано *тест-опитувальник А.В. Зверькова й Е.В. Ейдмана для дослідження вольової саморегуляції* [6].

При виборі цієї методики ми під рівнем вольової саморегуляції розуміли міру володіння тренерами власною поведінкою в різних ситуаціях, здатність свідомо управляти своїми діями, станами та спонуканнями. Як уже зазначалося, рівень розвитку вольової саморегуляції може бути охарактеризований за такими властивостями характеру, як настирливість і самоконтроль, а це є саме тим, що вимірює методика.

Для характеристики критерію “Психологічна готовність до реалізації знань, умінь та навичок, що становлять компетентність у професійній діяльності” серед розмаїття методик, представлених у науковій літературі, нами було обрано *методику В. Тернопільської для визначення рівня самооцінки* [2, с. 216]. Ця методика зручна у використанні та аналізі. Ефективність її перевірена в практичних дослідженнях у галузі професійної освіти.

Отже, складений нами діагностичний комплекс дає змогу, з одного боку, перевірити результати експертної оцінки, а з іншого, дати більш точну характеристику кожного з визначених критеріїв сформованості професійно-педагогічної компетентності тренерів з атлетичної гімнастики.

Співвідношення розроблених критеріїв професійно-педагогічної компетентності тренерів з атлетичної гімнастики та їх показників подано в таблиці.

Таблиця

Критерії та показники професійно-педагогічної компетентності тренерів з атлетичної гімнастики

Компонент	Критерії сформованості	Показники	
		суб'єктивні	об'єктивні
Мотиваційно-ціннісний	Ціннісне ставлення до споживачів атлетичної гімнастики	Результат експертної оцінки, самооцінка	Результати оцінювання за методикою діагностики рівня емпатичних здібностей В.В. Бойко
	Особистісна значущість професійної діяльності	Самооцінка	Результати оцінювання за методикою вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана

Компонент	Критерії сформованості	Показники	
		суб'єктивні	об'єктивні
	Психологічна готовність до реалізації знань, умінь та навичок, що становлять компетентність у професійній діяльності	Самооцінка	Результат оцінювання за шкалою “Особистісний адаптивний потенціал” опитувальника “Адаптивність”, методика В. Тернопільської для визначення рівня самооцінки
Когнітивний	Знання з теорії та практики атлетичної гімнастики	Результат експертного оцінювання, самооцінка	Тестування знань з теорії та практики атлетичної гімнастики
	Об'єктивно-необхідні психологічні та педагогічні знання	—	Тестування педагогічних та психологічних знань
Поведінковий	Уміння професійно-педагогічної взаємодії в різноманітних ситуаціях	—	Результати оцінювання за “Тестом уміння слухати” та шкалою “Комунікативні здібності” методики “Адаптивність”
Емоційно-вольовий	Здатність емоційно-вольової регуляції професійно зумовлених дій	—	Результати оцінювання за тест-опитувальником А.В. Зверькова і Е.В. Ейдмана “Дослідження вольової саморегуляції”

Обрані нами методики об'єктивного оцінювання сформованості професійно-педагогічної компетентності тренерів з атлетичної гімнастики є апробованими, спираються на фундаментальні наукові теоретичні розробки та співвідносяться з визначеними критеріями. Вони певною мірою доповнюють одна одну, що в сукупності, як ми сподіваємося, дасть змогу отримати адекватне відображення стану професійно-педагогічної компетентності в ракурсі внутрішнього світу опитуваних.

Суб'єктивні ж методики оцінювання сформованості професійно-педагогічної компетентності тренерів з атлетичної гімнастики потребують конкретизації в подальшому дослідженні.

Висновки. Показники сформованості професійно-педагогічної компетентності тренерів з атлетичної гімнастики поділяються за різними ситуаціями оцінювання – на суб'єктивні, до яких відносимо самооцінку тренера, експертні оцінки його професійно-педагогічної компетентності викладачами, роботодавцями, споживачами послуг атлетичної гімнастики, колегами; та об'єктивні, до яких відносимо тестування професійних знань, а також результати, отримані за визначеними діагностичними методиками.

Література

1. Батаршев А.В. Диагностика профессионально важных качеств / А.В. Батаршев, И.Ю. Алексеева, Е.В. Майорова. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.
2. Ігнатенко С.О. Підготовка майбутніх учителів фізичного виховання до формування моральних якостей молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.С. Ігнатенко. – О., 2007. – 235 с.

3. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: введение в психометрическое проектирование / П. Клайн. – К., 1994. – 283 с.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Основы психологии : практикум / ред.-сост. Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 576 с.
6. Пашукова Т.И. Психологические исследования. Практикум по общей психологии : учеб. пособ. / Т.И. Пашукова, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов. – М. : Институт практической психологии, 1996.
7. Уэйнберг Р.С. Основы психологии спорта и физической культуры / Р.С. Уэйнберг, Д. Гоулд. – К. : Олимпийская литература, 2001. – 335 с.

ПОНОМАРЬОВА О.І.

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Для сучасної епохи характерні швидкий науково-технічний прогрес, неперервне зростання обсягів інформації, посилення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності, зміна техніки и технології у світі, що вимагають від вищих навчальних закладів швидкого досягнення якісно нового рівня викладання гуманітарних наук і, перш за все, іноземних мов. Необхідність спілкування іноземною мовою не викликає заперечень, оскільки навіть найвіддаленіші від мовних дисциплін спеціалісти вже переконалися: без володіння іноземною мовою повноцінний обмін науково-технічною інформацією неможливий, отже, неможливий сам поступальний розвиток науки і техніки.

Конкурентоспроможні кваліфіковані фахівці сьогодні повинні вміти не тільки прочитати і перекласти літературу за фахом, але й володіти достатніми навичками для сприйняття на слух навчальних лекцій і доповідей на іноземних мовах на різноманітних конференціях, круглих столах та семінарах; уміннями підтримки бесіди і ведення дискусій на професійні та ділові теми; здатністю знайти необхідну інформацію в Інтернеті або будь-яких інших іншомовних джерелах; досвідом підготовки та проведення презентації за тематикою, що вивчається.

Актуальність статті, на наш погляд, полягає в тому, що на рівні профільного навчання іноземним мовам та у зв'язку зі зміною та розширенням мети вивчення іноземних мов, у вищих навчальних закладах виникає необхідність ознайомлення із новими формами організації роботи студентів на практичних заняттях та використання інноваційних технологій та методів викладання дисципліни.

Проблема організації роботи студентів на практичних заняттях з іноземної мови досліджується багатьма вітчизняними та зарубіжними педагогами, серед яких можна назвати таких: О.Б. Тарнопільський, О.А. Кулькіна, О.Ю. Кузнецова, Ж.-П. Мартан, Г.В. Баранова, Н.І. Гез, Б.А. Лапідус, М.В. Ляховицький та ін.; питання навчання презентації на іноземній мові вивчалися такими дослідниками, як Ю.С. Авсюкевич, І.А. Зимня, Ю. Дегтярьова.

Метою статті є ознайомлення із новими підходами до організації роботи студентів на практичних заняттях з іноземної мови, що існують у вітчизняній і зарубіжній методичці, вивчення сучасних технологій навчання іноземної мови та розгляд умов для їх творчого використання у вищих навчальних закладах України.

Сучасні вимоги до випускників вищих навчальних закладів передбачають не лише володіння студентами навичками письма, говоріння та читання, а перш за все, вміннями підготувати та провести презентацію іноземною мовою. Вивченню проблеми навчання студентів презентації приділяють увагу вітчизняні фахівці, які вважають, що методика навчання презентації англійською мовою є конкретною методикою і має будуватися не лише на загальних дидактичних і методичних принципах навчання іноземних мов, але й на спеціальних, принципах, сформульованих конкретно для цієї методики.

Навчання презентації розглядається вітчизняними вченими як супроводжувальний курс до основного курсу ділової англійської мови, тому принципи організації процесу оволодіння студентами-економістами вміннями проводити англомовні презентації доцільно аналізувати з погляду реалізації принципів навчання ділової англійської мови.

Як відзначає Ю.С. Авсюкевич, сучасні методи навчання ділової англійської мови становлять систему, яка включає три підсистеми. Перша підсистема містить провідний принцип мотиваційної достатності у навчанні і два підпорядковані їй принципи: культурологічності навчання і врахування різних варіантів англійської мови. Друга підсистема, за цією ж класифікацією, охоплює провідний принцип практичної реалізації комунікативної компетенції у навчанні і три взаємопов'язаних принципи: занурення у предметний зміст навчання, проблемності та інтегрованості навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності. Третя підсистема складається із провідного принципу автономії творчої навчальної діяльності та принципів врахування різних рівнів автономії навчання і творчої співпраці.

Принцип забезпечення мотиваційної достатності ставить за мету створення такого рівня навчальної мотивації, яка буде достатньою для досягнення мети навчання. На думку дослідників, у галузі психології та методики навчання іноземної мови (І.А. Зимня) найбільш ефективним видом мотивації під час вивчення іноземної мови є процесуальна внутрішня мотивація. Під час навчання презентації високої процесуальної мотивації студентів можна досягти за умови належної організації цього процесу та використання таких матеріалів і завдань, які забезпечували б особистісне самовираження студентів засобами мови, що вивчається.

Підпорядкований цьому принципу принцип культурологічності полягає, на думку дослідників [5, с. 37], у навчанні стандартної поведінки, яка відрізняє носіїв певної мови в різних комунікативних ситуаціях. Як вважає Ю. Авсюкевич, курс презентації має орієнтуватися на багатонаціональні аудиторії, включати приклади презентацій носіїв різних мов і культур, які використовують англійську мову для міжнародного спілкування. Визначення ще одного підпорядкованого принципу врахування варіантів англійської мови та англомовної культури зумовлене великою кількістю варіантів англійської мови. Однак, за результатами досліджень, переважна більшість студентів бажає вивчати американський або британський варіант англійської мови [7, с. 5]. Ці ж дослідження вважають доцільним залучення до курсу презентації прикладів різних варіантів англійської мови з метою навчання студентів ефективно розуміти презентації носіїв іншої культури, які використовують англійську мову для міжнародного спілкування.

У другій підсистемі провідним є принцип практичної реалізації комунікативної компетенції у навчанні. Це означає, що в навчанні презентації необхідно якомога точніше відтворювати умови ділових відносин і ділової активності та зробити

завдання, які моделюють реальні умови презентації. Підпорядкований цьому провідному принципу є принцип занурення у предметний зміст навчання. Він передбачає таку організацію навчання, щоб сконцентрувати увагу студентів не на мовній формі, а на предметному змісті мовлення, на досягненні мети презентації. Принципи проблемності та інтегрованості навчання видів мовленнєвої діяльності передбачають, з одного боку, включення завдань високопроблемного характеру, а з другого, використання усіх видів мовленнєвої діяльності, але приділення більшої уваги говорінню та аудіюванню.

Принцип автономії творчої навчальної діяльності є провідним принципом третьої підсистеми. Як відзначає О.Б. Тарнопольський, автономія творчої навчальної діяльності у навчанні ділової англійської мови виникає тоді, коли учні самостійно вирішують проблемні творчі завдання засобами мови, що вивчається. Цьому провідному принципу підпорядкований принцип урахування різних рівнів автономії у навчальному процесі: нульового, групового та індивідуального [7, с. 4]. На рівні нульової автономії викладач визначає завдання і зразки презентацій для читання, прослуховування та аналізу. У разі групової презентації завдання виконуються у групах або у парах і всі рішення приймаються в результаті обговорення та компромісів. Індивідуальна автономія передбачає самостійну підготовку презентацій, визначення її форми та змісту, пошук та використання додаткових ресурсів інформації.

Таким чином, як відзначає Ю. Авсюкевич, принцип урахування різних рівнів автономії є одним із засобів реалізації принципів забезпечення мотиваційної достатності і практичної реалізації комунікативної компетенції. У свою чергу, принцип практичної реалізації комунікативної компетенції пов'язаний із принципом забезпечення мотиваційної достатності навчання, оскільки забезпечення психологічної реальності іншомовної активності значно підвищує мотивацію.

Отже, всі перелічені принципи ієрархізовані, взаємозумовлені та взаємозалежні, адже кожний окремий принцип кожної підсистеми пов'язаний з іншими.

Як відомо, ознакою сучасного періоду розвитку є перехід до інформаційного суспільства. В умовах такого суспільства сприйняття і розуміння усної мови на слух є одним із способів отримання інформації при прослуховуванні новин, перегляді освітніх і розважальних передач, а також в процесі навчання. Крім того, інтеграція України в міжнародний освітній простір і можливості, що зростають, проходження стажувань у вузах за кордоном, можливості спілкування з носіями мови також підвищують необхідність володіння навичками та вміннями сприйняття іншомовної мови на слух. Ці уміння є важливими навчальними і професійно орієнтованими вміннями для студентів і становлять одну з основних цілей вивчення іноземних мов у вищій школі.

Досвід практичної роботи показує, що, як правило, у вищих навчальних закладах навчання навичкам аудіювання приділяється недостатня увага. На оволодіння цими вміннями і навичками відводиться мало навчальних годин, а в навчальному процесі використовуються переважно традиційні технології навчання, такі як прослуховування і переказ уривка тексту, а також відповіді на питання викладача за матеріалом, що був прослуханий. Практика показує, що оволодіння навичками та вміннями аудіювання все ще будується на принципах суб'єктно-об'єктної взаємодії викладача і студента. Викладач не ставить студента в ситуацію вибору, а дає переважно готове завдання, спостерігає за його виконанням і здійснює контроль.

Існують і об'єктивні труднощі при навчанні цього аспекту дисципліни. Так, рівень підготовки учнів у групах, як правило, різний. Одні із студентів виконували завдання з аудіювання в середніх навчальних закладах і мають певні навички зі сприйняття інформації на слух, інші ж стикаються з подібною проблемою вперше. При розподілі студентів у навчальні групи цей факт враховується не завжди, що ускладнює роботу викладача.

В умовах модернізації навчального процесу у вищій школі і з метою підвищення ефективності навчання навичок аудіювання методисти і викладачі-практики рекомендують організувати роботу студентів таким чином, щоб ширше використовувати когнітивні технології навчання. На їх думку, це сприятиме формуванню у студентів таких пізнавальних умінь, як виділення головного, знаходження в тексті конкретної інформації, вміння відокремлювати оцінну інформацію від фактичної, усвідомлювати структуру вислову, що сприймається на слух, робити висновки тощо.

У сучасній вищій школі модернізація процесу навчання аудіювання ставить перед викладачами завдання перетворення репродуктивної пізнавальної діяльності в продуктивну. У зв'язку з цим виникає необхідність координації у студентів різних умінь, таких як, наприклад, сприймати інформацію на слух і фіксувати її письмово. Письмова фіксація, як відомо, дуже тісно пов'язана зі всіма видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, читанням, говорінням. Вона допомагає утримати в пам'яті необхідну інформацію, усвідомити логіку викладу матеріалу, сприяє сегментації мовного потоку на смислові частини і розумінню великих за обсягом і складних за змістом мовних повідомлень. При навчанні аудіювання вміння письмової фіксації рекомендуються методистами як опора, оскільки отримані записи можуть служити планом для усного або письмового спілкування.

Модернізація процесу викладання іноземних мов у вищій школі зумовила необхідність використання особистісно орієнтованого підходу до викладання дисципліни. Базовими положеннями цієї методики є спрямованість на розвиток особи, яку навчають, як активного суб'єкта навчальної діяльності, підвищення ролі самостійної роботи, контролю і самоконтролю за ходом та результатами оволодіння іноземною мовою. Усе це знайшло відображення в загальноприйнятій сьогодні у вищій школі модульній технології навчання, яка трактує модуль двояко: як блок інформації, що підлягає самостійному засвоєнню, і як особливу процедуру, що забезпечує оволодіння оптимальним способом вивчення матеріалу.

Інноваційним положенням модульної технології навчання є той факт, що учень поставлений в умови, коли він сам має здобувати знання за допомогою наданої йому інформації, формувати навички оперування навчальним матеріалом, використовуючи надані йому інструкції. Реалізація цієї технології проходить три етапи: первинного ознайомлення з новим матеріалом; самостійної аудиторної або позааудиторної роботи і самоконтролю; етап підсумкового контролю.

Специфіка модульної технології навчання іноземних мов полягає в тому, що студенти з більшою часткою самостійності, ніж у традиційному навчанні, досягають конкретних цілей, а саме: де безпосередньо стане в нагоді вивчений матеріал, де він знаходиться і як його знайти, що вивчити, яке завдання приготувати, як перевірити себе, у якій формі і яким за змістом буде підсумковий контроль. Досвід практичної діяльності свідчить про те, що новаторська модульна технологія посіла важливе місце в системі навчання іноземних мов у вищій школі і дає змогу поєднувати традиційні та інноваційні методи викладання як при аудиторній, так і при самостійній роботі.

Прагнення педагогів модернізувати процес викладання іноземних мов призводить до глибшого вивчення відомих раніше методів, їх оновлення й вдосконалення. Так, розроблений професором Ж.-П. Мартаном метод “Учіння через навчання”, був відомий ще в ХІХ ст. під назвою белл-ланкастерської системи взаємного навчання. Суть його полягала в тому, що учні старших класів вивчали під керівництвом вчителя новий матеріал, а потім, отримавши ряд рекомендацій, навчали цьому матеріалу учнів молодших класів.

Істотна відмінність сучасного методу “Учіння через навчання” від белл-ланкастерської системи полягає в тому, що робота студентів організована таким чином, що вони самостійно, без допомоги викладача оволодівають новими знаннями. Саме заняття служить, у першу чергу, не простому повідомленню нових знань, а інтерактивному спілкуванню учнів, їх колективному мисленню. Завдання викладача полягає в тому, щоб створити умови для вільної та продуктивної комунікації. При цьому необхідно пам’ятати, чим більш компетентний окремих учень, чим більш професійний викладач, тим краще працює весь колектив. Для того, щоб процес спілкування був ефективнішим, викладачеві необхідно добре знати кожного учня і прагнути до того, щоб студенти колективно продукували знання.

На наш погляд, використання елементів методу “Учіння через навчання” лягло в основу експерименту, що проводився кілька років тому професором О.Б. Тарнопільським. Робота студентів старших курсів Дніпропетровського університету економіки і права була організована таким чином, що кожен з них виступав на одному із занять в ролі викладача. Учень заздалегідь отримував завдання з вивчення певного граматичного матеріалу з метою подальшого його пояснення в групі. Студент самостійно вивчав рекомендовану літературу, виявляв ключові моменти, які могли б викликати труднощі та нерозуміння у решти учнів. Роль викладача полягала в наданні необхідних консультацій, роз’яснень і рекомендацій стосовно найбільш доступного й ефективного способу викладу матеріалу.

За свідченням авторів експерименту, досвід проведення подібних занять за свідчив, що студенти добре засвоюють навіть найважчий граматичний матеріал, вивчають його ретельніше, приділяють особливу увагу найскладнішим, на їх думку, граматичним моментам, приводять цікаві приклади на відповідні теми. Дуже важливим і позитивним чинником є й те, що комунікація протягом таких занять здійснювалася легко й невимушено, а атмосфера на заняттях завжди була доброзичливою і творчою.

Вивчення іноземних мов у сучасній вищій школі неможливо уявити без роботи з текстами як з однією з основних навчально-методичних одиниць. Іншомовний навчальний текст може бути реальною і продуктивною основою навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, якщо викладач та учні оперують варіативними прийомами роботи з текстом, орієнтованими на його розуміння. Нові підходи до організації роботи з текстами полягають у тому, що сама робота починається вже на передтекстовому етапі і ставить завдання розвитку уміння прогнозувати зміст тексту, актуалізації досвіду і знань учнів, усвідомлення мети вивчення тексту і зняття мовних труднощів.

Відомо, що розуміння іноземного тексту багато в чому залежить від того, наскільки той, хто читає уміє антиципіювати як смисловий зміст тексту, який він читає, так і окремі граматичні форми. Тому одним із завдань побудови роботи з тек-

том на передтекстовому етапі, як уже наголошувалося, є розвиток в учнів антиципації. На думку Є.А. Кулькіної, це може бути досягнуто за допомогою ряду вправ, а саме: постановки питання перед читанням тексту. Учні пропонується виявити, чи є в тексті відповідь на це питання чи ні. Ще одним прийомом є прогноз змісту тексту із заголовка, що особливо ефективно в разі роботи з публіцистичними текстами.

При організації самостійної роботи з текстами особливо значущим завданням передтекстового етапу є мотивація учня до вивчення тексту. Постановка питань перед читанням тексту, на думку методистів, дасть змогу підсилити мотивацію учня до роботи над текстом, при цьому важливо, щоб передтекстове питання стосувалося проблем життя учня, інтересів молоді, а також мало діалогічну природу, ініціювало учня до формулювання своєї думки.

Висновки. Вивчення вітчизняних і зарубіжних джерел, а також досвід практичної діяльності дають змогу зробити висновок про те, що на сучасному етапі йде активний пошук шляхів вдосконалення організації роботи студентів на практичних заняттях з метою модернізації процесу викладання іноземних мов у вищій школі. Ускладнення вимог до випускників вищих навчальних закладів і реалії життя ставлять перед викладачами завдання вивчати і впроваджувати в навчальну практику найбільш ефективні методики і технології, поєднувати традиційні й інноваційні методи у навчанні та організації роботи тих, хто навчається, творчо розвивати набутий практичний і теоретичний досвід викладання дисципліни.

Література

1. Авсюкевич Ю.С. Принципи навчання англomовної презентації студентів економічних напрямів / Ю.С. Авсюкевич // Іноземні мови. – 2008. – № 1. – С. 25–30.
2. Кулькіна Є.А. Прийоми роботи з навчальними текстами з англ. мови. на передтекстовому етапі / Є.А. Кулькіна // Іноземні мови в школі. – 2007. – № 5. – С. 74.
3. Використання методу “Учіння через навчання” на уроках іноземної мови / Ж-П. Марган, Ф.А. Ратнер., А.Е. Рахімова // Іноземні мови в школі. – 2007. – № 6. – С. 2.
4. Тарнопольський О. Студент у функції викладача англійської мови як іноземної: вплив на ставлення до навчання та навчальну мотивацію / О. Тарнопольський, Ю. Дегтярьова // Збірник наукових праць. – Л., 2007. – С. 37–40.
5. Тарнопольський О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения : учеб. пособ. / О.Б. Тарнопольский., С.П. Кожушко. Ю.К. Ленвіт. – 2004. – С.65
6. Тарнопольський О.Б. Англійська мова в Україні: якого варіанта навчати? / О.Б. Тарнопольський // Іноземні мови. – 2003. – № 2. – С. 3–6.
7. Tarnopolsky O. The scale of learner autonomy: Three levels in an intensive English programme / O. Tarnopolsky // Independence. Newsletter of the IATEFL Learner Independence Special Interst Group. – 2001. – Issue 29. – P. 1–5.

ПОНОМАРЬОВА Г.Ф.

АНАЛІЗ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Серед найважливіших аспектів освітніх реформ, здійснених у зарубіжних країнах протягом десяти- п'ятнадцяти років, необхідно зазначити зміни в управлінні освітою. Насамперед, йдеться про перерозподіл відповідальності за прийняття рішень між різними рівнями управління. Реформи управління освітою на макрорівні (тобто на рівні національних систем освіти) полягали переважно у прогресивній децентралізації управління і делегуванні значних повноважень суспільству.

У Європейському Союзі Директорат XXII у справах освіти має значні ресурси для підтримки мобільності та фінансування багатьох проектів дослідження окремих рівнів освіти (насамперед, професійної і вищої). Мета цих проектів – поширення інформації про системи і заклади освіти й формування спільного бачення змісту та методів (фактично-стандартів) навчання, якості підготовки тощо. Невелику частину цих коштів отримують і вищі навчальні заклади України (переважно університети) у рамках проекту ТЕМПУС-ТАСІС [8, с. 26].

Сьогодні є актуальним завдання системного аналізу світових досягнень для вдосконалення навчального процесу в Україні. При цьому важливо не просто зафіксувати позитивність досвіду, а виявити зміст і тенденції дидактичних пошуків; необхідно осмислити та засвоїти підходи до навчального процесу, вироблені у світовій теорії та практиці навчання. Ці питання висвітлювалися в працях українських та зарубіжних дослідників А.В. Глузмана, В.І. Лугового, Б.Л. Вульфсона, З.А. Малькової, Р. Pachocinski, К.В. Корсака [3; 5] та інших.

Актуальним питанням сучасної освіти залишається розробка єдиних освітніх стандартів. Дослідники освітніх стандартів В.Л. Петренко, Н.Г. Ничкало, С.У. Гончаренко, Б.С. Гершунський, В.С. Ледньов, В.І. Байденко, Н.О. Селезньова, В.М. Соколов та інші обґрунтовано дійшли висновку, що освітній стандарт, який відображає цілі функціонування та розвитку освітньої системи, є сукупністю соціальних норм – вимог до рівня освіченості, підготовленості випускника, власне до освітньої системи.

Мета статті полягає в розгляді та компаративістському аналізі сучасних тенденцій розвитку зарубіжних систем вищої педагогічної освіти, в аналізі змін державних освітніх стандартів України в кінці ХХ – на початку ХХІ ст.

Без застосування методів і можливостей сучасної порівняльної педагогіки Лісабонська конвенція, Болонська декларація залишаються документами добрих намірів і не перетворюються у засіб посилення європейської інтеграції, прискорення економічного та інтелектуального розвитку всіх країн Європи. Очевидно, що підписання Україною Болонської декларації та виконання її положень відкрило нові горизонти для освітньої співпраці й стає однією з передумов її повноправного входження в європейський культурний та освітній простір.

Значним для всіх країн є процес оволодіння новими знаннями і методиками, що сприяє професійному зростанню спеціаліста. Так, наприклад, система сервісної допомоги педагогам у Франції має давні традиції, що ведуть свій відлік від початку ХХ ст. У 1954 р. з'являється Національний центр педагогічної документації (CNDP) у Парижі, який координує роботу центрів у регіонах (CRDP) і департаментах (CDDP). У кожному навчальному закладі створюється власний Центр документації й інформації (CDI). Роботу всіх центрів забезпечують 2250 педагогів, бібліотекарів (у Франції їх називають документалістами), спеціалістів з аудіовізуальних засобів. Послуги надають 115 медіатек і 114 книгачень [9, с. 24].

Сьогодні, впроваджуючи нові знання, педагоги потребують забезпечення новими технологіями, де поряд з традиційними домінують інформаційні та комунікаційні технології. Без знань комп'ютерних технологій, уміння орієнтуватись в інформаційному просторі, володіти та оперувати інформацією людина не зможе набутися відповідної професії, що відповідатиме потребам ринку праці. А отже, і система знань сучасної освіти спрямована на впровадження таких технологій, що забезпечують суспільство швидким оновленням знань, здобуттям інформації, дають змогу

спілкуватися та взаємодіяти без перешкод на локальному і глобальному рівнях. Покращення якості викладання та кваліфікації викладачів є основною ідеєю освітніх реформ, що проводяться в європейських країнах у наш час. Цей новий інтерес до викладачів та їх професіоналізму пояснюється конкуренцією на міжнародному ринку праці. Не можемо не зазначити, що такі реформи почалися вже і в Україні.

Як результат проведення реформ, спостерігається значне зростання кількості наукових досліджень з питань освітньої політики, ефективності освіти, покращення якості знань і досягнень студентів. Ці дослідження підтверджують тезу про необхідність глибокого знання викладачем його предмета, оскільки лише “глибина та ширина знань у сфері змісту допоможуть вчителю залучити учня до складного пізнавального процесу [10].

Розглянемо процес змін державних стандартів у нашій країні. Зі здобуттям незалежності перед Україною постала проблема розроблення національної СВО, що з одночасним збереженням надбань вітчизняної вищої школи дало б змогу адаптувати її до нових соціально-економічних умов та інтегрувати у світову систему підготовки фахівців із ВО. Але відмова від регулювання діяльності СВО на підставі науково обґрунтованої регламентації структури та обсягів підготовки фахівців, впровадження вольових та суб’єктивних рішень призвели до численних негативних проявів, у тому числі до порушення відповідності переліку професійних кваліфікацій та спеціальностей потребам суспільства та сфери праці, до значного зниження соціальної захищеності випускників ВНЗ [6, с. 78].

До 1994 р. СВО України діяла переважно на підставі нормативно-методичних документів СРСР та УРСР. Але у зв’язку з намаганням реформувати національну СВО в напрямі зближення її з системами вищої фахово орієнтованої академічної освіти разом зі збереженням рівня фахової освіти “спеціаліст” законодавством України було введено два рівні по суті академічної освіти: бакалавр та магістр. Це вимагало розробки нового нормативно-правового та нормативно-методичного забезпечення функціонування СВО. Але це забезпечення не торкнулося проблем формування змісту освіти та навчання, зокрема і стандартів ВО, що відповідно до “Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” складалися з освітньої кваліфікаційної характеристики, нормативної частини змісту освіти та тестів. При цьому нормативна частина змісту освіти була складовою освітньо-професійної програми підготовки.

У 1994 р. був розроблений Перелік напрямів та спеціальностей ВО (далі – Перелік-94), що містив майже шістьдесят напрямів підготовки та більше ніж 600 спеціальностей освітньо-кваліфікаційних рівнів спеціаліста та магістра, але вже без нормативно визначених і узгоджених зі сферою праці відповідних професійних кваліфікацій, тобто Державний стандарт вищої освіти.

Парадокс Переліку-94 полягав ще й у тому, що напрями (бакалаврати) були в переважній більшості сформовані за ознакою належності до певних галузей економіки держави, а не за академічною ознакою спільності наукового знання. До того ж для академічного рівня магістра визначалися спеціальності, а не програми ВО, як це має бути. І взагалі, на початок розроблення Переліку-94 не було визначено, розглянуто та затверджено жодного принципу його формування. У результаті Перелік-94 виявився чудово пристосованою для цілей комерціалізації ВО еkleктичною сумішшю назв галузей економіки держави та наукових напрямів, назв традиційних, існуючих ще за

часів СРСР, спеціальностей та кон'юктурних назв кафедр, дисертацій, наукових проблем тощо, замість злагодженого, науково обґрунтованого відображення соціального замовлення та підготовки фахівців з ВО, як це гучно декларувалося [6, с. 80].

До 1997 р. були розроблені та тимчасово уведені в дію лише освітньо-професійні програми підготовки (далі – ОПП) молодших спеціалістів та бакалаврів. До речі, ці документи не були розроблені більше ніж для 20% напрямів та спеціальностей Переліку-94.

Зважаючи на те, що Перелік-94 за структурою не відповідав вимогам суспільного поділу праці в країні, виникла необхідність його доопрацювання, що й було зроблено в 1997 р. Перелік створювався на підставі пропозицій ВНЗ, що розглядалися робочою групою Міносвіти під головуванням М.Ф. Степка.

Новий Перелік напрямів і спеціальностей (далі – Перелік-97) формувався з урахуванням принципів суб'єктно-діяльнісного підходу до суспільного поділу праці, за яким напрями та спеціальності визначаються за результатами аналізу структури фахової діяльності за об'єктно-діяльнісною та функціонально-предметною ознаками, на підставі чинних нормативно-правових документів, що регламентують діяльність СВО.

Підготовлений робочою групою проект Переліку-97 містив 65 напрямів підготовки, 206 спеціальностей освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста (за функціонально-предметною ознакою) та 176 спеціальностей освітньо-кваліфікаційних рівнів спеціаліста й магістра (за об'єктно-діяльнісною ознакою). Суттєвим недоліком проекту було те, що за вказівкою керівництва міністерства в новому переліку збереглися усі 12 напрямів підготовки старого, що були побудовані за галузевим принципом, а не за принципом спорідненості змісту ВО та фахової підготовки [6, с. 89].

Сучасний етап розвитку системи стандартів ВО почався наприкінці минулого століття. Указом Президента України “Про Основні напрями реформування вищої освіти в Україні” [4] Міністерству економіки України, Міністерству праці України, Міністерству освіти України, іншим міністерствам та відомствам, що мали у своєму підпорядкуванні ВНЗ, пропонувалося вивчити потреби держави у спеціалістах відповідної кваліфікації, проаналізувати характеристики потенціалу ВНЗ та кадрового забезпечення в регіонах (областях), внести зміни щодо обсягу набору студентів у ВНЗ та структури перепідготовки спеціалістів із ВО, вивільнених із галузей народного господарства, розробити науково обґрунтовану методику визначення потреб держави у спеціалістах з різним рівнем кваліфікації та обсягів державного замовлення та врахуванням реальної ситуації на ринку праці.

На зламі тисячоліть законодавством України була встановлена система освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів. Були сформульовані принципи побудови системи стандартів ВО [2] та розроблений проект методик створення усіх її компонентів. Постановою КМ України була запроваджена нова структура системи стандартів ВО, що у 2002 р. була підтверджена Законом України “Про вищу освіту”, прийнятим Верховною Радою.

Значну роль у підготовці проекту цього Закону відіграли депутати та працівники апарату Верховної Ради України, фахівці Міністерства освіти і науки України (далі – МОН), провідних ВНЗ країни: І.Р. Юхновський, В.Д. Шпильовий, М.Ф. Степко, В.Л. Петренко [2, с. 7–15] та інші.

Закон України “Про вищу освіту” визначав структуру системи стандартів ВО.

Крім того, у Законі було зазначено: розроблення будь-якої складової системи стандартів ВО, внесення змін до них, а також здійснення контролю за їх дотриманням неможливе без затвердженого КМ України “Порядку розроблення системи стандартів вищої освіти та внесення змін до них, а також здійснення контролю за їх дотриманням”; перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, вимоги до освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти затверджуються КМ України за поданням МОН, погодженим із Міністерством праці та соціальної політики України; перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, затверджується КМ України за поданням МОН. Таким чином, відповідно до положень Закону, розроблення, експертиза, погодження, затвердження, реєстрація, зберігання, друкування складових системи стандартів можливі тільки на підставі затвердженого КМ України “Порядку розроблення системи стандартів ВО”. Поки що єдиним нормативно-методичним документом для розроблення складових галузевих стандартів є “Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти” В.Л. Петренка.

На основі розглянутих на нарадах пропозицій щодо визначення нормативного змісту освіти й навчання був складений перелік рекомендованих навчальних дисциплін за гуманітарним та соціально-економічним циклом підготовки для спеціальностей освітньо-кваліфікаційних рівнів молодший спеціаліст і бакалавр. Цей перелік разом зі змістовими частинами ОКХ та ОПП освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста та бакалавра було введено в дію інструктивним листом МОН України.

Таким чином, уже в 2002–2003 рр. виникли всі реальні передумови завершення розроблення системи стандартів ВО. Але роботи зі стандартизації знов уповільнилися в черговому очікуванні керівних указівок щодо модернізації СВО вже в контексті приєднання України до Болонського процесу.

У 2007 р. у вітчизняній вищій школі розпочався процес впровадження освітніх стандартів нового покоління. Прийом абітурієнтів до вищих навчальних закладів здійснювався згідно з новим переліком напрямів підготовки.

Відомо, що жодних офіційних документів щодо скасування чинної методики розробки складових системи стандартів вищої освіти немає. Можливо, найпростіший вихід із ситуації, що склалася, – якомога скоріше розпочати на її основі роботу над галузевими стандартами для нових напрямів підготовки. До того ж, на нашу думку, не можна ігнорувати і таке положення Закону України “Про вищу освіту”: “...Порядок розроблення стандартів вищої освіти та внесення змін до них, а також здійснення контролю за їх дотриманням визначається Кабінетом Міністрів України” [1, с. 55–56].

З метою виконання зазначених завдань уряд розробив законопроекти про внесення змін до Законів України “Про освіту” і “Про вищу освіту”, проект Закону України “Про післядипломну освіту”, запровадив зовнішнє незалежне оцінювання якості знань усіх випускників загальноосвітніх навчальних закладів, а також учнів професійно-технічних навчальних закладів, студентів ВНЗ I–II рівнів акредитації.

Найголовніша наша проблема – відсутність єдності та консолідованості між основними суб’єктами сфери вищої освіти. Так, уже більше як п’ять років тому запровадили кредитно-модульну систему організації навчального процесу. В програмному документі “Основні засади розвитку вищої освіти України” було наведено Національний звіт України про впровадження положень Болонського проце-

су (“...Національний звіт України із запровадження положень Болонського процесу у вищу освіту” оцінений Болонським секретаріатом на Лондонському самміті міністрів країн – учасниць Болонського процесу (травень, 2007 р.) досить високо – 3,83, за умови, що найвищий бал становив 5” [7, с. 7]), було сформульовані основні напрями модернізації структури вищої освіти України, було прийнято План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове співтовариство на період до 2010 р., але й досі не проведено ґрунтовного аналізу попередніх результатів, не зроблено необхідних висновків, не розроблено план дій щодо їх удосконалення.

З початку Болонського процесу система професійної освіти в Україні також зазнала певних змін. Значну увагу почали приділяти міжнародній співпраці, яка здійснюється шляхом участі в міжнародних програмах обміну, таких як Socrates та Leonardo da Vinci, професорсько-викладацького складу та студентства. Згідно з програмою Socrates Україна сприяє забезпеченню мобільності викладачів, вчителів, учнів, студентів та обмінюється досвідом щодо організації системи професійної освіти і запровадження новітніх ідей освітньої політики на власних теренах. Програма Leonardo da Vinci має на меті розвиток Європейського освітнього простору та професійної підготовки фахівців технічних спеціальностей, а також покращення якості та доступності систем професійної освіти і підготовки у державі й регіоні.

Модернізація національної системи освіти в Україні відбувається сьогодні в контексті розвитку нашої держави як європейської. Особливо значні трансформації мають бути в професійній освіті, оскільки процеси глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства спричиняють глибокі цивілізаційні зміни, які не можуть не позначитися на вимогах до професійної підготовки фахівців.

Висновки. Розроблення прийнятної для всіх країн – учасниць Болонського процесу процедури встановлення еквівалентності освітніх стандартів, тобто академічних кваліфікацій, навчальних курсів, дипломів, свідоцтв тощо, неможливе без гармонізації вимог системи стандартів ВО України зі стандартами фахових асоціацій та вимогами професійних спілок європейських країн і освітніх стандартів провідних університетів за прийнятими в Європі критеріями, механізмами та методами оцінювання якості фахової підготовки та освіти.

Література

1. Вища школа. – 2008. – № 1. – 128 с.
2. Вища школа. – 2008. – № 4. – 128 с.
3. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование, опыт системного исследования : монография / А.В. Глузман. – К. : Просвіта, 1996 – 312 с.
4. Закон України “Про вищу освіту” № 2984-III // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 20. – 134 с.
5. Луговий В.І. Управління освітою : навч. посіб. для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності “Державне управління”. – К. : УАДУ, 1997. – 302 с.
6. Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / НМЦ ВО МОН України. – К., 2005. – Вип. 45: Болонський процес в Україні. – Ч. 1. – 192 с.
7. Основні засади розвитку вищої освіти України : програма розвитку вищої освіти України. – 2008. – Ч. 4. – 86 с.
8. Шлях освіти. – 1999. – № 3. – 55 с.
9. Шлях освіти. – 2003. – № 1. – 55 с.
10. ЮНЕСКО. Международная конференция по образованию. 40-я сессия. Женева, 1986.

ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С.І. МИРОПОЛЬСЬКОГО

Процес становлення української школи неможливий без розробки теоретико-методологічних аспектів національної системи освіти з урахуванням вітчизняного і зарубіжного досвіду. Одним з основних завдань педагогічної науки і шкільної практики сьогодення є пошук оптимальних шляхів формування позитивного ставлення до навчання, реалізації творчої самодіяльності особистості, демократизації, гуманізації навчально-виховного процесу, перебудови відносин між учителем і учнем. Пошуки альтернативних шляхів вирішення поставлених завдань викликають особливий інтерес до вивчення педагогічної спадщини С.І. Миропольського, що дасть змогу творчо використовувати найбільш раціональні, перевірені часом педагогічні засоби і прийоми розвитку творчої особистості, а також розширити спектр форм і методів розвитку пізнавальних здібностей учнів, умінь працювати самостійно.

Вивченням проблеми формування позитивного ставлення до навчання займались багато вчених. Зокрема, ними було зроблено таке:

- визначено складові, розкривається значення, етапи процесу формування позитивного ставлення до навчання, пропонуються певні методи, прийоми та висувуються умови успішного проведення цього процесу (Ю.К. Бабанський, М.Б. Євтух, В.М. Коротов, В.І. Лозова, І.П. Підласий, З.І. Равкін, Г.І. Троцько, В.П. Шуман, Г.І. Щукіна та інші);

- проаналізовано окремі аспекти проблеми формування позитивного ставлення до навчання, окремих засобів, методів тощо (М.О. Бойко, З.П. Голованевська, Т.Є. Кирпиченок, Б. Мухацька, С.С. Огірок та інші);

- висвітлено історико-педагогічні аспекти досліджуваної проблеми (О.А. Грива, О.М. Іонова, С.Т. Золотухіна, З.І. Палюх, О.В. Попова та інші).

Однак вищесказане свідчить, що проблема формування позитивного ставлення до навчання висвітлювалася переважно аспектно, у контексті інших питань і на сьогодні відсутнє цілісне її дослідження.

Мета дослідження – проаналізувати й систематизувати погляди С.І. Миропольського на мету, завдання, шляхи й засоби формування позитивного ставлення до навчання в учнів початкової школи.

Аналіз історико-педагогічної спадщини С.І. Миропольського (“Методика обучения письму в народной школе”, “Дидактические очерки. Ученик и воспитывающее обучение”, “Практические советы неопытному начинающему учителю”, “Об обучении грамоте”, “Обучение грамоте”, “Ребенок”, “Народная школа по идеям Коменского”) дав змогу встановити внесок педагога в розробку проблеми формування позитивного ставлення до навчання в учнів початкової школи. Педагог ставив у пряму залежність засвоєння учнями знань, умінь і навичок від розвитку пізнавальних здібностей учнів, уміння працювати самостійно.

Стосовно завдань школи С.І. Миропольський був прихильником Я.А. Коменського і рішуче виступав проти обмеження її елементарною грамотністю. Він писав: “Не грамотність, а освіта необхідна народу. Школа перед собою має мету – зробити учня здатним до самоосвіти, розвинути розум, зацікавленість...” [2, с. 60].

В аспекті досліджуваної проблеми викликає інтерес і той факт, що С.І. Миропольський приділив значну увагу організації процесу навчання, а саме “розподілу, групуванню та ходу навчальних занять у школі”. Педагог стверджував, що класна система організації навчання є найвигіднішою і саме її необхідно застосовувати в початковій школі. Переваги класної системи організації навчального процесу він вбачав у тому, що вона дає можливість учителю постійно спілкуватися з класом, вивчати його, визначити властивості, здібності, рівень сприймання кожного учня окремо й обирати ефективні способи викладання [4, с. 31]. За наявності різного рівня підготовки учнів педагог радив розділити їх на групи, але не більше ніж на три, і вести заняття по чергово. “Головне, на що слід звертати увагу, – писав С.І. Миропольський, – це на рівність окремих груп в успіху навчання”.

Зазначимо, що С.І. Миропольський був переконаний в ефективності застосування концентричного способу навчання. Розкриваючи переваги такого навчання, він звертав увагу на те, що весь матеріал, виходячи із загального центру, поступово розширюється в коло, кожне наступне коло включає в себе попереднє і має один центр – особистість учня, його природні якості, сприймання, запас знань і розвиток [4, с. 45]. Підводячи підсумок своїм міркуванням, педагог звертав увагу на те, що чим далі рухається накопичення знань, тим ширше стають кола навчальних предметів; кількість предметів залишається, а розширюються межі їх вивчення, збільшується обсяг навчального матеріалу; кожне коло обов’язково має бути закінченим і являти собою дійсний крок уперед; закінченість дасть можливість і вчителю, й учням узагальнити вивчене і пов’язати його з попереднім і наступним [4, с. 46–47].

Необхідно зазначити негативне ставлення С.І. Миропольського до застосування взаємного навчання в початковій школі. За справедливим твердженням педагога така система організації процесу навчання є більш ефективною в умовах домашнього навчання. Головний недолік взаємного навчання у межах дослідженої проблеми С.І. Миропольський вбачав у тому, що за такою системою учень має можливість замінити вчителя, а цього, на його погляд, не можна допускати, якщо школа бажає залишитись освітнім інститутом для народу. “Учень має залишатись учнем, учителем йому не дозволяє бути ні розвиток, ні знання, ні досвідченість...”, – писав він [4, с. 40–41].

Як бачимо, С.І. Миропольський підтримував дидактичні ідеї Я.А. Коменського і виступав за необхідність розвитку самостійності, активності, зацікавленості в учнів молодшого шкільного віку у ході навчання. Ефективною системою організації процесу навчання в початковій школі вважав таку, що дає змогу сприймати нове, спираючись на відоме.

Слід зазначити, що С.І. Миропольський був переконаний, що в дітей з’явиться інтерес до навчання, потреба в знаннях, якщо дотримуватися таких принципів навчання, як швидкість, легкість, ґрунтовність, наочність, “навчання з вірним успіхом”, індивідуалізація, свідомість і самостійність. Кожний з них він ретельно обґрунтував і дав конкретні поради вчителям щодо ефективності їх застосування.

Серед багатьох дидактичних питань, які розробив С.І. Миропольський, особливе місце займає питання про методи навчання. Педагог пропонував використовувати “вірні педагогічні засоби”, які прискорюють хід навчання, справляють виховний і розвивальний вплив на особистість учнів, на їх розумову діяльність. Про-

сті, природні методи, які відповідають розвитку дитячої особистості і специфіці предмета, полегшують працю учителя й учня, передбачають послідовність вправ, дають змогу вносити нові елементи, збуджують розумову активність учнів, потяг до знань, забезпечують стійкий інтерес до навчання. С.І. Миропольський також підкреслював, що метод має передбачати педагогічну систематичність, тобто всі його елементи мають струнко й органічно групуватися навколо єдиного живого центру – особистості дитини. Таким вимогам, на його думку, відповідали катехізація, різні вправи, опитування тощо.

Зазначимо, що найкращим педагог вважав не той метод, який передає дитині готові знання, а той, який навчає її самостійно доходити до них, який, допомагаючи у навчанні, змушує вивчати, досліджувати. Досконалий метод повністю спирається на збудження самодіяльності учня і, діючи на його розум, створює можливість свідомо йти до мети [4, с. 51–59; 120].

У педагогічних творах і журнальних публікаціях С.І. Миропольського знаходимо багато цікавих ідей щодо засобів формування позитивного ставлення до навчання в учнів початкової школи [1; 3; 4].

Виступаючи проти використання вчителем покарань, найкращою формою підтримки дисципліни С.І. Миропольський вважав запобіжні та спрямувальні заходи: переконання в душі розумної любові та поваги до дитячої особистості. У своїй статті “Народна школа за ідеями Коменського Я.А.” педагог порівнював покарання з ліками та говорив, що здорове виховання та навчання не потребують ліків, а отже, і не мають потреби в покараннях [4, с. 65]. Педагог був переконаний, якщо дитина працює на уроці із задоволенням та інтересом, то вона не буде відволікатися.

С.І. Миропольський пропонував учителям використовувати в разі потреби “дозволені” покарання, до яких він зараховував вираз незадоволення, осуду, присоромлення. Перше покарання педагог пропонував висловлювати не тільки словом, а й поглядом, жестом. Осуд, на його думку, мав бути прямим і коротким. Присоромлення, вважав він, – засіб сильний і небезпечний [4, с. 66–67].

Проведене дослідження довело, що педагог мав своєрідні погляди на засоби формування позитивного ставлення до навчання. Так, на відміну від М.О. Добролюбова, С.І. Миропольський вважав прийнятні в другій половині XIX ст. нагороди та заохочення до навчально-пізнавальної діяльності (похвальні листи, книги, найкращі місця в класі) лише засобами розвитку егоїзму та честолюбства в учнів. На його погляд, збудженню розумових сил учнів найкраще сприяє праця [4, с. 75].

Слід зазначити, що С.І. Миропольський продовжив і поглибив вчення М.Ф. Бунакова про темпераменти учнів. У праці “Дидактичні нариси” педагог вважав, що знання індивідуальних особливостей школярів дасть змогу учням краще використати їх потенційні можливості, зробити навчання легшим і простішим. Працюючи з сангвініками, вчитель, на думку педагога, мав не хвалити, карати або повчати школяра, а просто цікаво викладати, утримуючи його увагу. Використання наочності, прикладів, показ предметів, питання сприятимуть збудженню навчально-пізнавальної діяльності сангвініка. Для холериків слід підбирати розповіді про героїв, їх подвиги. Авторитет учителя, суворість, вимогливість – найкращі способи для холерика. Для меланхоліків, як вважав С.І. Миропольський, не похвала, а лише любов учителя та заохочення до участі в колективних іграх є ефективними засобами, що збудять інтерес до навчання. Дітей флегматичного складу пе-

дагог радив іноді карати, оскільки нагороди на них належним чином не впливають. Головними принципами навчання для таких учнів стануть посильність, поступовість у навчанні [4, с. 25–29].

Він наголошував: “Почуття задоволення і радості, які супроводжують навчання, полегшують його для всіх учнів; навпаки, неприхильність – обтяжує заняття [3, с. 35]. На нашу думку, підбираючи засоби формування позитивного ставлення до навчання в учнів початкової школи, слід розраховувати на середній рівень, маючи на увазі особливості темпераменту кожного школяра.

У статті “Школа за ідеями Коменського” С.І. Миропольський, бажаючи полегшити навчання використанням “правильного методу”, застерігав від позбавлення учнів самостійності, на чому особливо наполягав і О.М. Острогорський. Навчання, що стимулює розум, за переконанням С.І. Миропольського, є таким, що убезпечує дітей від безцільної трати часу та зусиль, а не привчає їх до лінощів [4, с. 59].

Педагог справедливо переконував, що наочність полегшує сприйняття, сприяє розвитку здібностей розрізняти предмети, ознаки, описувати об’єкти та утримувати їх образ у пам’яті, тобто збуджує розумові сили, увагу, уяву, пам’ять вихованців. “Якщо лише чути про річ, а не бачити її, – писав він, – той не зрозуміє та швидко забуде вивчене, а хто сам бачить та відчуває предмет, у того уявлення про нього не тільки ясні, а й міцні” [4, с. 56]. Тобто спостереження школярів за предметами, використання картин, об’єктів, карт на уроках, на думку педагога, зміцнить, поглибить знання, збудить інтерес до предмета.

У статті “Зі шкільного життя” С.І. Миропольський застерігав учителів від використання індивідуальних форм роботи. Педагог вимагав працювати з усім класом одночасно, щоб жоден учень “не почував себе осторонь”. Для цього слід викладати у вигляді живої бесіди, ставити цікаві питання, залучаючи всіх школярів до обговорення навчальної проблеми. За справедливим переконанням педагога, такі засоби підтримають активний пізнавальний процес.

Висновки. Отже, надаючи великого значення використанню засобів формування позитивного ставлення до навчання в учнів початкової школи, С.І. Миропольський розвинув ідеї Я.А. Коменського щодо організації шкільного навчання, М.Ф. Бунакова про необхідність вивчення темпераментів дітей, О.М. Острогорського з приводу розвитку самостійності школярів у навчанні.

Література

1. Миропольский С.И. Дидактические очерки. Ученик и воспитывающее обучение в школе / С.И. Миропольский. – СПб. : тип. И.Н. Скороходова, 1890. – 72 с.
2. Миропольский С.И. Задачи, план и силы “обществ для распространения грамотности в России” / С.И. Миропольский // Семья и школа. – 1873. – № 7. – С. 139–184.
3. Миропольский С.И. Из школьной жизни. Не зевать / С.И. Миропольский // Наша начальная школа. – 1873. – Т. 1. – № 2. – С. 188–193.
4. Миропольский С.И. Народная школа по идеям Коменского / С.И. Миропольский // Наша начальная школа. – 1873. – № 2. – С. 102–146; № 4,5. – С. 270–333; № 6. – С. 29–101.
5. Миропольский С.И. Обучение грамоте / С.И. Миропольский // Семья и школа. – 1874. – № 10. – С. 117–193.

ПОНЯТТЯ “ІНТЕЛЕКТ” ЯК КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ РЕГУЛЯЦІЇ ТВОРЧОГО ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Інтелектуальний розвиток був завжди в центрі уваги психологів, педагогів, філософів, адже саме йому належить визнання кожного індивіда як особистості в неосяжному світі людських відносин.

Питання інтелекту цікавило багатьох дослідників, зокрема: А. Белошисту, А. Запорожець, Н. Менчинську, В. Мухіну, Л. Обухову, А. Петровського, Ж. Піаже, Є. Причепій, Л. Чекаль, А. Черній, М. Ярошевського [1–9].

На сьогодні зазначену проблему актуалізує безупинний інформаційний потік, оволодіти яким прагне кожна людина, зацікавлена в своєму професійному та особистісному зростанні. В зв'язку з цим цікаві дослідження теорії мислення як процесу А. Брушлинським, Д. Векелером, Л. Венгером, В. Крамаренком, С. Рубінштейном, Н. Тилизіною, А. Фурманом та іншими.

Мета статті – розкрити поняття “інтелект” як когнітивний компонент регуляції творчого освітньо-виховного середовища.

Інтелект (від лат. *intellectus* – розуміння, пізнання) у широкому значенні – це сукупність усіх пізнавальних функцій індивіда: від відчуттів та сприйняття до мислення й уяви; а у вузькому значенні – мислення [1], здатність мислення, раціонального пізнання. Поняття “інтелект” як об'єкт наукового дослідження було введено у психологію англійським антропологом Ф. Гальтоном у кінці ХІХ ст. Вчений уявляв інтелект як спадково зумовлену здатність. Такий підхід сформував погляди психологів на багато десятиліть уперед, а також вплинув на методологію його виміру. Послідовники Ф. Гальтона визначали інтелект по-різному, а саме:

- 1) як здатність до навчання;
- 2) як здатність оперувати абстрактними символами та відношеннями;
- 3) як здатність адаптуватися до навколишнього світу.

На початку ХХ ст. вчені розглядали інтелект як досягнутий до певного віку рівень психічного розвитку, що виявляється у сформованості пізнавальних функцій, а також у ступені засвоєння розумових умінь і навичок. Французькі психологи А. Біне та Т. Симон запропонували визначати ступінь розумової обдарованості за допомогою спеціальних тестів, прагматично трактуючи інтелект як здатність виконувати певні завдання, ефективно включатися в соціокультурне життя, успішно пристосовуватися [2]. Ранні дослідження А. Біне та Т. Смірмена ототожнювали інтелект та здатність до навчання. Згодом погляди учених набули більш індивідуального характеру. Так, А. Біне почав з розгляду інтелекту як найзагальнішої здатності до пізнання. Дослідник вважає, що основою людського інтелекту є поняттєві (концептуальні) психічні структури, тип побудови яких відповідає за специфічний тип організації знань, які представлені у творчому освітньо-виховному середовищі. В 1890 р. він писав: “Інтелект у вузькому значенні слова включає дві речі: поперше, сприйняття зовнішнього світу, а потім розміщення цих сприймань у пам'яті, обробку їх та роздуми над ними” [3, с. 49]. Ж. Піаже вважає, що інтелект є вищим універсальним способом урівноваження суб'єкта із середовищем, здатністю індивіда доцільно поводитися, раціонально мислити, синтезувати й узагальнювати [4; 5]. На початку 70-х рр. ХХ ст. з'явилися уявлення про інтелект як про

комп'ютерну програму. Прибічниками такого підходу були вчені Г. Гарднер, А. Дженсен, Г. Саймон, Е. Хант, Р. Стернберг. Останній вперше зробив спробу визначити інтелект на рівні опису поведінки, виділивши три її форми:

- 1) вербальний інтелект (запас слів, ерудиція, уміння розуміти прочитане);
- 2) властивість вирішувати проблеми (будувати план, застосовувати знання тощо);
- 3) практичний інтелект (уміння досягати поставлених цілей).

Звідси й назва теорії – триархічна. Учений розумів інтелект як вид розумової саморегуляції (самоуправління), яка складається з трьох основних елементів: адаптації до навколишнього простору, селекції нових впливів навколишнього світу та формування навколишнього середовища. Адаптація – це пристосування людини до середовища, селекція – це вибір середовища, сумісного з певним індивідом, формування – це пристосування середовища до людини.

Спірмен (1904 р.) виділив генеральний фактор інтелекту та фактор, що слугує показником специфічних здібностей. На його погляд, кожна людина має певний рівень загального інтелекту, що визначає її адаптацію в навколишньому середовищі. Теретоун різні сторони загального інтелекту назвав первинними розумовими потенціями. Він виділив сім таких потенцій. Пізніше Гілфорд виділив 120 факторів інтелекту.

Слід відзначити й так звані імпліцитні (або буденні) теорії інтелекту (Р. Стернберг), регуляторні структури (А. Паже), зв'язок інтелекту та креативності (Е. Торренс) та інші. Досить солідний внесок у вивчення проблеми інтелекту зробили Б. Теплов, В. Небиліцин, Е. Голубєв, В. Русалов. Вони вивчали психофізіологічні задатки загальних розумових здібностей. О. Тихомиров досліджував емоційну та мотиваційну регуляції інтелектуальної діяльності. М. Холодну цікавили когнітивні стилі, Я. Пономарьова – “властивості діяти подумки” [4]. М. Холодна наголошує, що зрілий інтелект – це форма організації когнітивного досвіду. К. Гуревич, О. Горбачова, А. Білошиста стверджують, що інтелект – це не сума знань і вмій, не сума розумових дій, необхідних для накопичення цих знань та вмій для використання їх на практиці, це властивий кожній людині психофізіологічний механізм, який перебуває в дії постійно і слугує умовою набуття, переробки та застосування інформації, що надходить [6; 7]. В сучасних психологічних працях наголошено на єдності інтелекту і творчого розвитку (Б. Ананьєв, 1968р.; Б. Теплов, 1985р.; С. Рубінштейн, 1989 р.). Філософія розглядає інтелект як орган розрізнення, як частину розуму, яка має здатність до розрізнення та раціонального пізнання, тобто порівнювати й робити вибір [7]. Ж. Піаже визнавав вихідним моментом у розвитку дитячої психіки реальні зовнішні дії дитини (сенсомоторний інтелект, тобто елементи думки, що перебувають у русі, які регулюються чуттєвими враженнями) [5; 8; 9].

Цікавими є погляди педагогів на проблему інтелекту. Розглянемо деякі з них. Л.С. Виготський, спираючись на погляди В. Джеймса, К. Коффка, Ж. Піаже, створив теорію, згідно з якою навчання не підкоряється пасивному стану розвитку дітей, а, навпаки, гарно розвинене навчання “веде за собою розвиток” [10]. На основі цього положення В. Давидов, Л. Занков, Г. Костюк, О. Леонтєв, В. Моляко, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та інші висловлювалися про те, що психічний розвиток у цілому, а розумовий зокрема визначаються змістом, системою та способами

передачі інформації [11–16], при цьому Г. Костюк звертає увагу педагогів на те, що розумове виховання сприяє розвитку дитини за умови її активної розумової, особливо розумової діяльності, формування в неї умінь та навичок навчальної діяльності й використання набутих знань. Численні дослідження дали змогу дійти висновку, що загальний інтелект протягом життя зазнає певних змін: розвиваючись інтенсивно у віці до 12 років, досягаючи свого апогею до 20–30 років, пізніше його рівень дещо знижується. Також ученими доведено, що в дівчаток розвинутіші перцептивні та вербальні здібності, а у хлопчиків – зорово-просторові. Тому мова в перших значно краще розвинена, ніж у других.

Ще один цікавий результат досліджень інтелекту: до семи років він вищий у дівчаток, у 20–30 років середні показники IQ (коефіцієнта розвитку) у юнаків та дівчат (відповідно у чоловіків та жінок) зрівнюється і майже не відрізняються. А з роками у чоловіків він стає значно вищим.

Велику увагу розвитку інтелекту приділяли Я.-А. Коменський, Й.Г. Песталоцці [17; 18]. Учені пропонують починати навчання не зі словесного пояснення про навколишні предмети, а з реального спостереження за ними. Відчуття та уявлення, думки і слово розглядаються як умови процесу розумового виховання. Методику навчання вони розробили так, щоб її могла використовувати в розумовому вихованні своєї дитини кожна мати.

На думку С. Рубінштейна, основою, головним компонентом будь-якої розумової здатності є властива людині якість аналізувати, синтезувати й узагальнювати [15]. Він зауважує, що “...не можна визначати розумові здібності, інтелект людини за одним лише результатом її діяльності, не розкриваючи процесу мислення, що до нього приводить” [15, с. 69].

Засновник дитячого садка Ф. Фребель вважає необхідним розвивати органи почуттів дітей, знайомити їх з природою, життям людей, готувати до школи, використовувати різноманітні ігри. Педагогом було розроблено дидактичний матеріал для формування уявлень про форму, розмір, просторові відносини, числа – так звані дари, даність, а також систему занять та ігор, спрямованих на розвиток сенсорики [19]. Такої ж думки дотримувався К. Ушинський. Він створив теорію виховання розумових здібностей дітей відносно розвитку мислення, бо розвивати мовлення окремо від думки неможливо [20–24]. К.Д. Ушинський розглядав виховання як цілеспрямований процес розумового, морального, естетичного та фізичного формування цілісної особистості. “Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна і знати її в усіх відношеннях”, – переконує нас великий педагог [21, с. 63].

Сучасна концепція викладання вимагає двостороннього контакту “учитель-учень”. Форми, які можна використати, виконуючи цю вимогу, достатньо різноманітні та сприяють стимуляції творчих здібностей учнів, а також полегшують учителю можливість більш індивідуально перевірити їх знання та здібності. Не є винятком і самоосвітня робота. Самостійні думки впливають лише із самостійно набутих знань про предмети, явища, які оточують дитину. Відстоюючи принципи наявності, наочності для розумового розвитку, педагог вказував на необхідність того, щоб предмет безпосередньо відображався в душі дитини й під керівництвом учителя відчуття перетворювалися на поняття, з понять складалася думка, яка втілюється в слові [19–26]. Ідеї К. Ушинського про розумове виховання знайшли своє втілення в концепціях Г. Водовозової.

С. Русова вважала необхідним розвивати природну дитячу допитливість та наполегливо працювати над формуванням інтересів дошкільників [25; 26].

Для педагогічної теорії розумового виховання важливе значення мали дослідження психологів Л. Виготського, О. Запорожця, М. Поддьякова, Л. Венгера та інших, присвячені психологічним аспектам розумового розвитку та виховання дітей [27–31]. Окремі аспекти проблеми розумового виховання викладені в дослідженнях А. Богуш, Ф. Сохіна (мовленнєвий розвиток), Т. Козакової, Т. Комарової, Г. Леушиної (навчання дітей винахідницькій діяльності), З. Плохій, П. Саморукової, Н. Яришевої (ознайомлення з природою). Учені виділяють такі фактори власної активності особистості як прояву її інтелекту:

- а) мотиви, потреби, підкріплення;
- б) досвід (життєвий, практичний, ментальний);
- в) компенсація (сила волі, наполегливість);
- г) операційність (освіченість, ерудиція, обсяг знань тощо).

Логічні прийоми розумових дій: порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, класифікація, серіація (побудова упорядкованих рядів, що зростають або убують за обраною ознакою), аналогія, систематизація, абстрагування – називають ще логічними прийомами інтелектуального мислення і, як результат, інтелектуального розвитку.

Висновки. Таким чином, формування особистості дитини, її розумовий розвиток відбуваються в процесі різноманітних видів діяльності. Успішність інтелектуального розвитку дітей буде залежати від:

- 1) побудови педагогом системи цілеспрямовано організованих занять з формування елементарних уявлень, провідне місце в якій займає розумовий розвиток;
- 2) систематичності використання розвивальних ігор у повсякденному житті для закріплення вивченого матеріалу;
- 3) навчання дитини створювати нове на основі почутого, побаченого, емоційно пережитого на суб'єктивному рівні;
- 4) формування середовища, яке допоможе дитині розкритися;
- 5) особистісної інтелектуальної культури;
- 6) потреби постійного вдосконалення самореалізації, самоствердження.

Література

1. Петровский А.В. История и теория психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – Т. I. – 598 с.
2. Обухова Л.С. Этапы развития детского мышления / Л.С. Обухова. – М. : МГУ, 1972. – 144 с.
3. Мухина В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М. : ООО “Апрель-Пресс” : ЗАО Изд-во “ЭКСМО-Пресс”, 2000. – 214 с.
4. Менчинская Н.А. Психология обучения арифметике / Н.А. Менчинская. – М., 1955. – 242 с.
5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб., 1997. – 183 с.
6. Белошистая А.В. Математическое развитие дошкольников : вопросы теории и практики : курс лекций / А.В. Белошистая. – М. : Владос, 2003. – 207 с.
7. Белошистая А.В. Развивающие технологии в дошкольном математическом образовании : практико-ориентированная монография / А.В. Белошистая. – М. : Классик-Стиль, 2003. – 298 с.
8. Причепій Є.М. Філософія : підручник для студ. вищ. навч. закладів / Є.М. Причепій, А.М. Черній, Л.А. Чекаль. – К. : Академвидав, 2005. – 592 с.
9. Запорожець А.В. Избранные психологические труды : в 2 т. / А.В. Запорожець. – М., 1986. – Т. 1. – 512 с.

10. Выготский Л.С. Детская психология : собрание сочинений в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1984. – Т. 4. – 659 с.
11. Гальперин П.Я. О методе формирования умственных действий : хрестоматия по возрастной и пед. психологии / П.Я. Гальперин. – М., 1981. – 458 с.
12. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 249 с.
13. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / В.В. Давыдов // Новое педагогическое мышление. – М., 1989. – С. 64–89.
14. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 2001. – 288 с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 322 с.
16. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М. : Владос, 1999. – 360 с.
17. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1959. – 642 с.
18. Песталоцци Й.Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Й.Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 415 с.
19. Фребель Ф. Воспитание человека / Ф. Фребель. – М. : Изд-во К.И. Тихомирова, 1964. – 359 с.
20. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К.Д. Ушинский. – М. : Учпедгиз, 1954. – 529 с.
21. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К.Д. Ушинский. – К. : Рад. школа, 1982. – Т. 1. – 488 с.
22. Ушинский К.Д. Детский мир : хрестоматия / К.Д. Ушинский. – СПб. : ТИТ “Комета”, 1994. – 352 с.
23. Ушинський К.Д. Повне зібрання творів / К.Д. Ушинський. – К., 1999. – Т. 8. – 376 с.
24. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1998. – Т. 4. – 525 с.
25. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / С.Ф. Руссова. – К. : Освіта, 1998. – 304 с.
26. Русова С.Ф. Нова школа суспільного виховання / С.Ф. Руссова. – Катеринослав-Лейциг, 1924. – 279 с.
27. Выготский Л.С. Детская психология : собрание сочинений в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1994. – Т. 4. – 498 с.
28. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк : кн. для учителя / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – Т. 1. – 316 с.
29. Запорожец А.В. Избранные психологические труды : в 2 т. / А.В. Запорожец. – М., 1986. – Т. 1. – 316 с.
30. Поддьяков Н.М. Мышление дошкольника / Н.М. Поддьяков. – М., 1973. – 123 с.
31. Проскура Е.В. Развитие познавательных способностей дошкольника / Е.В. Проскура ; [под ред. П.А. Венгера]. – К., 1985. – 217 с.

ПРИХОДЧЕНКО О.В.

ВИКОРИСТАННЯ ЛІКАРЕМ МОЖЛИВОСТЕЙ КОНТАКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ПЕДАГОГАМИ ДЛЯ РОЗШИРЕННЯ ЗНАТЬ З ПРОБЛЕМИ ОХОРОНИ МАТЕРИНСТВА Й ДИТИНСТВА

На сьогодні через недостатню кількість шкільних лікарів значно послабшала медична просвітницька робота серед учителів, батьків, учнів, що зрештою призводить до інформаційної ізоляції. Проблема стану здоров'я є нагальною і потребує свого вирішення, тому лікарі використовують будь-яку можливість для пропаган-

ди здорового способу життя, для профілактики тих відхилень у здоров'ї, яких можна уникнути.

Нагальною, на наш погляд, є проблема охорони материнства й дитинства. Актуалізує зазначений аспект той факт, що останнім часом знизилися контакти між дитиною та її батьками, непомітно криза в суспільстві породила кризу в сім'ї. Відсутня не тільки гармонія в сімейному колі, а й гармонія із самим собою, що призводить до депресії, до втрати сенсу життя. Це негативно позначається на здоров'ї особистісному й оточуючих.

Проблемою застосування здоров'язбережних технологій займаються М. Норбеков, Л. Фотіна, В. Сметник, Л. Тумилович, А. Петрушина, Л. Мальченко, Л. Кретиніна, С. Ушакова, О.Іванова, І. Кайб, Ф. Балдашова, О. Левітіна, Є. Самунджан, О. Горєва, Н. Картанова, Л. Корицька, П. Неркасов, І. Манухін, М. Геворкян та інші [1–6]; валеологічним вихованням учнів, підготовкою до нього вчителів усіх спеціальностей цікавилися такі медичні працівники М. Амосов, В. Войтенко, Г. Апанасенко, О. Сахно, І. Федь, С. Горчак, Л. Сущенко, В. Доценко, К. Байєр, Л. Шеінтерг, Н. Молчанова, Н. Коростельова, Ф. Меєрсон, Н. Шарабура, Н. Матяш, В. Мотузний та ін. [7–15].

Мета статті – розкрити особливості використання лікарем можливостей контактної взаємодії з педагогами для розширення знань з проблеми охорони материнства й дитинства.

Сучасною ознакою дозвілля молоді стала поява небезпечних клубів фанатів Гаррі Поттера, Нео тощо. Поглинули вільний час тих підлітків, які не можуть правильно організувати своє дозвілля, клуби з гральними автоматами, їх вільний час не містить ні духовного, ні морального навантаження, до того ж є шкідливими і для фізичного стану здоров'я. Це в основному діти із сімей, батьки яких не орієнтуються у період соціальної кризи на високі цінності, працю, здоров'я, морально розбещені грішми, не навчені ставитися відповідально до відбудовування своєї життєвої стратегії, відмовляться від спокус, звикли вирішувати свої проблеми за допомогою наркотиків, схильні до агресії, суїциду й не спроможні обирати натомість шлях здорового способу життя. Діти не можуть не наслідувати когось. Вони пристосовуються до умов середовища, до тих стандартів, які домінують у групі. Завдання школи, за висловом П. Блонського, – навчити жити, виховати людину, здатну створити своє особисте життя.

“Народження” іншої людини, здатної відкрито взаємодіяти зі світом, діалогічно спілкуватися з ним, використовувати можливості середовища на покращення здоров'я, виховати особистість, яка творчо осмислює буття, перебуваючи в безпосередньому контакті, розкривають адепти акмеології принципово нової освітньої системи. До таких, на нашу думку, і належить освітнє середовище, насичене оздоровчими заходами, тому створення освітнього середовища в навчальних закладах особливо важливе для тих дітей, які почали в них учитися. З метою виховання у підростаючого покоління відчуття особистості та громадянської відповідальності за прийняття рішень та їх наслідки, формування морально-етичної шкали цінностей, навичок здорового способу життя, запобігання захворюванням та схильності до них, надання дітям достовірної інформації про шкідливий вплив на організм людини вживання алкоголю, тютюну, психотропних, наркотичних речовин, розвитку почуття власної гідності, незалежності, здатності протистояти негативному ти-

ску, правильній організації праці, відпочинку, творчого розвитку та саморозвитку, зміцнення організму дітей, їх оздоровлення як головних умов “повноцінної розумової праці та всього духовного життя дитини” [16, с. 137] і створюється освітнє середовище. Адже дитячий вік – період найбільш інтенсивного становлення внутрішнього світу, час зародження і формування найбільш загальних фундаментальних властивостей людини.

При деформації духовної сфери особистості, яка зростає, посилюється її психологічне та психічне навантаження, погіршується стан здоров'я. Особливості сучасної дитячої субкультури пов'язані з полікультурністю освітнього середовища, невмінням спілкуватися з однолітками й дорослими, низьким рівнем освіченості, слабким розвитком дитячого компонента сучасної культури, неактуальністю для дітей традиційних батьківських орієнтирів. Дитина зухвала зі старшими, ображає їх, роздратована, нервово неврівноважена, що є результатом неправильних стосунків у сім'ї. За незначними фактами неслухняності, дитячого протесту й неприйняття батьків приховані значно вагоміші причини, зумовлені духовною роз'єднаністю, що часто спричинює спочатку депресію, а потім і суїцид. Моральне відчуження виникає на основі байдужості дитини до інших членів сім'ї. Батьки, самі того не усвідомлюючи, формують у дітей такі шаблони поведінки, які неминуче розвивають дитячий егоїзм, споживацтво, неробство, невростинію, що супроводжується випадками гніву або навіть садизму як категорії аморального, що стають стереотипом у дитячій поведінці. Відігріти душу дитини, зробити так, щоб вона відчула радість життя, торкнутися таких сторін її індивідуальності, які спонукатимуть дитину до подолання своєї відчуженості, самотності, ізольованості, – ось нагальне завдання оздоровчого освітньо-виховного середовища, яке створюється в сім'ї, школі, соціумі. Саме воно робить дитину генератором свого морального мовлення, допомагає працювати механізму радості в нормальному режимі. А радість – риса соціальна. Як правило, вона несе свою радість іншим. Від того, що дитина розділить свій захват з батьками, однолітками, є тільки користь. Важливо її радість або успіх помітити, підтримати, зрозуміти. Це надасть дитині впевненості у своїх силах, допоможе у створенні здорового мікроклімату в сім'ї, шкільному колективі. Головне – навчити дитину любити, приносити близьким радість, робити добро. І ці добрі відносини вони обов'язково спроектують на свої сім'ї. Поєднуючи зовнішні зміни з дитячою самостійністю, оздоровче освітньо-виховне середовище допомагає досягти бажаного результату у вихованні.

Дорослий має передавати дітям знання елементів культури народу в різних формах, таких як прислів'я, приказки, казки, колискові, ігри, мирилки, лічилки, загадки, притчі, легенди тощо. Проте на сьогодні батьки майже не спілкуються з дітьми. Крім того, вони й самі не дуже обізнані з фольклорними традиціями. Дітям по суті доводиться самостійно засвоювати культурні факти. І примітивна залежність від сенсорних сприймань, які відчуває дитина під час телепередач, може закрити їй все багатство світу. Їй стає однаково, що дивитися, аби мерехтіло, рухалося, шуміло. Дитина починає гірше вчитися, пропускати заняття, щоб поспілкуватися з телевізором (або комп'ютером, гральними автоматами), поки батьки на роботі. Згодом такі діти відстають у навчанні, не можуть самостійно надолужити пропущене. Вони зневіряються в собі, їх мучить страх бути опитаними, їм соромно перед товаришами, учителями, зрештою, перед собою.

Страх із кожним днем наростає, і щоб позбутися його, діти (особливо підлітки) займають агресивну позицію. І тоді виникають конфлікти в класі, з учителями, батьками. Діти страждають від того, що опинилися в моральній ізоляції. Вони незахищені, тому починають активно шукати такого спілкування, яке певною мірою може позбавити їх страху й сорому. Умови змушують дитину розрядити накопичений негативний потенціал у грубоощах, лайках, бійках, навіть у злочинах, її енергія має знайти вихід, наслідки якого передбачити майже неможливо. Змінити її в позитивному напрямі або надолужити втрачене, формувати внутрішню культуру – ось основне призначення оздоровчого освітнього середовища. Саме воно здатне повною мірою дати право дитині на дитинство, на повноцінне відчуття всіх життєвих періодів, спілкуючись повною мірою з дорослими – батьками, вчителями, з іншими людьми з навколишнього оточення, всіма тими, хто будує її внутрішній світ, показує нові грані дійсності, які, згідно із законом, відкритим Л. Виготським, дитина пізнає разом з дорослим, завдяки тому, що близькі люди вступають з нею у діалог. Слід пам'ятати, що в учнів молодших класів мислення конкретне й предметне. А це потребує чіткості та розумного викладу матеріалу. Тому правила поведінки мають застосовуватись, насамперед, у зв'язку з певною ситуацією. І тільки потім, відкриті й апробовані разом з дорослим людські уявлення, цінності, переживання входять у психіку дитини і стають її внутрішньою потребою, а згодом переконаннями і вираженням у власних життєвих діях. За таких обставин підвищується необхідність дослідження теоретичних і практичних аспектів створення оздоровчого освітнього середовища, яке стимулює пізнавальну активність дітей. Д. Павличко опоетизував формулу душевної гармонії в таких рядках:

Сильніше за любов злоба горить,
Сильніше за любов вражає брідь,
Але життя живе лишень з любові,
Лишень краса людей навчає жить!

Вироблення життєвих навичок забезпечує навчання здоров'ю, що означає розвиток умінь знаходити ресурси та можливості для вирішення проблем, які можуть становити небезпеку для здоров'я через участь у загальноєвропейській програмі "Здоров'я для всіх". Адже ще триста років до н. е. Херофімусом було сказано про рочі слова: "Коли немає здоров'я, Мудрість мовчить, і не до мистецтва, Сила спить, багатство безкорисне, а Розум безсилий". Застосування активних методів навчання впливає на процес здоров'язбереження тим, що сприяє зниженню ризику проявів втоми в результаті нещадної експлуатації резервів механічної пам'яті в поєднанні з гіподинамією і хронічним диструсом. Крім того, йде більш гармонійний розвиток особистості в умовах активного включення до процесу соціальної навчально-виховного процесу, в який включені не лише теоретичні знання, а й метазнання, тобто прийоми і методи пізнання. Так, усталена метамова сприяє узгодженості практичних дій. Діяльніший метод, який поетапно формує розумові дії в єдності діяльності самого учня і свідомості, є провідним у його оздоровчому освітньому середовищі. У ньому діють принципи цілісності, особистісної зорієнтованості, змістовності, діяльнісної координованості, проектів співробітництва, міжкультурний, комунікативний, рефлексивний, які спонукають учня до вироблення власної стратегії, свідомого її застосування, розширення меж спільної діяльності, культивування духовного розвитку, відхід від ненормативної лексики як прояву безкультур'я, мора-

льної хвороби душі, виявлення тенденцій особистісного розвитку, формування цілісної особистості, самостійного вироблення змісту, методів навчання, відповідальності за нього, набуття вміння оцінювати свої успіхи, використовувати свої вміння на трансформацію своєї стратегії до здорового способу життя.

Батьки повинні контролювати час перебування своєї дитини в Інтернеті, проглядати електронну пошту, що приходить на адресу їх дитини, особливу увагу слід приділяти файлам з фотографіями та ілюстраціями. Учителю, батькові, матері важливо не втратити авторитет й одночасно не згасити бажання дитини спілкуватися з дорослими, використовуючи позитивні набутки її життєвого досвіду, які б стали домінуючими в їх стосунках, займали вищий щабель впливу, порівняно з несформованим, та й не завжди позитивним досвідом однолітків. Майстерна передача інформації, звернення до дитини як до особистості, як до суб'єкта, як до унікального і рівноправного партнера викликає появу в неї почуття захищеності, спокою та розкутої свободи, є важливим педагогічним завданням при створенні оздоровчого освітнього середовища як сприятливої культурно-соціальної ситуації, готової до формування в усіх його учасників суспільно значущої життєвої стратегії, до діалогічного спілкування. Мета діалогу – досягти третьої істини, третьої правди, яка стала б спільною для обох істот, що ведуть діалог. Володар слова повинен мати межу – це зона нашої любові, взаємоповаги, толерантності, що означає високоповажність до оточуючих, адже від кожного з нас залежить оголосити когось ворогом чи не приймати такого передчасного рішення, перетворювати зовнішні вимоги на внутрішні спонуки чи ні. Мета ніколи не повинна бути такою, що діє у бік руйнування. У філософському розумінні цього слова, це вже не мета, якщо вона має руйнівну спрямованість. Сьогодні здоров'язбережна культура і просвітництво об'єднані в царині духовних цінностей кожної людини і всього суспільства. Мабуть, ніхто не заперечуватиме, що в низькій культурі мови виявляються виразні ознаки бездуховності нездорового внутрішнього ества. Духовна культура здоров'я – це надійна опора у вираженні незалежної думки, людських почуттів, у вихованні діяльнішого, справжнього патріотизму. Вона передбачає вироблення етичних норм спілкування, які характеризують загальну культуру нашого сучасника. Високий рівень духовного здоров'я починається з особистісного самоусвідомлення. Ставлення особистості до культури здоров'я свого та інших, а також суспільства в цілому відображає загальний рівень культури: її пасивний, споживацький або творчий характер. На думку М. Норбекова, у нашому організмі є ділянки, які виконують роль акумулятора, який збирає та утримує енергетичний імпульс. Його можна порівняти зі стиснутою пружиною або рогаткою у бойовій готовності. Несподіваний шерех, залякування – рука затремтіла – і камінь полетів. Тіло прийняло відповідну позу, змінився “м'язовий корсет” [1, с. 227]. Так відбувається пристосування до навколишніх подразників – як позитивних, так і негативних. За М. Норбековим, адаптація всіх внутрішніх процесів відбувається через кров. Значить, емоції теж передаються через кров [1, с. 229].

Усе в нашому організмі взаємопов'язане і взаємозумовлене. На Сході існує давній спосіб діагностики захворювань за рухом очей, не за райдужною оболонкою, а саме за рухом очних яблук. Виконуючи вправи для очей, ми не тільки тренуємо їх м'язи, але й опосередковано працюємо з нездоровими органами. Пильно та довго дивіться на циферблат золотого кольору. Цей колір сприяє поновленню зору (М. Норбеков, 2002).

Розглянемо ще один важливий орган – хребет. У результаті аномалій у ньому часто зустрічаються такі захворювання, як остеохондроз, люмбаго, радикуліт, ішіас, міозит, грижа Шморля, кіфоз, сколіоз. Хвороби хребта спричиняють вегетативно-судинні дистонії, мігрені, симптоматичну гіпертонію, порушення мозкового кровообігу, кривошию, різні артрози, міжреберну невралгію та численні захворювання внутрішніх органів і систем. Ось чому необхідно кожного дня виконувати суглобну гімнастику. Головним при цьому є настрій, з яким ви її виконуєте, внутрішній стан, переконання необхідності та потрібності це робити. Виконуючи вправи на поновлення гнучкості хребта, збільшуємо його еластичність. За рахунок цього міжхребетні диски набувають своєї нормальної форми. У результаті поновлення обміну речовин в організмі нормалізується і склад кісткової тканини, що відновлює її опорну функцію. На думку М. Норбекова, “підключення до роботи капілярів, що “мовчать”, поновлює нормальну циркуляцію крові, постачання необхідними речами клітин та відтік “відпрацьованих речовин” [1, с. 244–245].

Звертається увага матерів на необхідність масажу вушних раковин. Цей людський орган чомусь завжди обділений нашою увагою, з ним ми вчиняємо за принципом “не болить – значить здоровий”. А виявляється, на поверхні вушних раковин розташовано близько тисячі біологічно активних точок, масажуючи їх, ми впливаємо на весь організм.

Корисним є масаж суглобів рук та ніг. “На будь-яке напруження завжди робимо видих, а на розслаблення – вдих! І ніколи дихання не затримуєте!” [1, с. 260]. Такий вид масажу ще називають ідеомоторним.

Буде корисним ознайомлення матерів з історією виникнення педіатрії як науки в цілому. Із лекції лікаря присутні дізнаються, що основоположником педіатрії (від грец. *paĩdog* – дитина та *iatreia* – лікування) є С.Ф. Хотовицький. У 1847 р. ним було видано перший підручник з педіатрії, що мав однойменну назву. Основним завданням педіатрії є запобігання захворюванням та інвалідизації або повернення (при захворюванні) стану здоров’я. У цьому полягає відмінність педіатрії від валеології – науки про збереження здоров’я. Матерям, які виховують дівчаток, слід знати про причини гормональних розладів, які пов’язані з патологією нервової системи, що регулює діяльність ендокринних залоз. Як бачимо, майже всі розлади, аномалії в організмі пов’язані з нервовою системою. Батьки мусять зрозуміти, що спокійна, комфортна обстановка в сім’ї є обов’язковим компонентом здоров’язбережного середовища для їх дітей та їх самих. Адже центральна нервова система здійснює контроль над гіпоталамо-гіпофізною системою через нейромедіатори, тобто передавачі нервового імпульсу на нейросекреторні ядра гіпоталамуса. Відомо, що вся інформація із зовнішнього та внутрішнього середовища надходить до центральної нервової системи і по нейронах – через нейромедіатори – передається в гіпоталамус, що являє собою скупчення нейросекреторних клітинок з численними аферентними та еферентними зв’язками. Пояснюється, що гіпоталамус – це вищий вегетативний центр, який координує функції всіх внутрішніх систем, що підтримують гомеостаз в організмі. Під контролем гіпоталамуса знаходиться гіпофіз та регуляція ендокринних залоз: гонад, щитоподібної залози, нирок.

Слід знати про таке захворювання у дівчаток, як аменорея – розлади менструального циклу. Розрізняють: первинну аменорею – відсутність менопаузи у віці старше ніж 16 років, вторинну – відсутність менструації протягом шести місяців і більше після періоду регулярних або нерегулярних менструацій. Також при пер-

винній аменореї виділяються різні форми: з розладом розвитку вторинних статевих ознак і без нього. При бесіді з пацієнтками дуже важливо оцінити їх психоемоційний стан. У них часто буває головний біль, запаморочення та інші вегетативно-судинні та обмінно-ендокринні симптоми.

При всіх перелічених захворюваннях найвагомим аргументом звернення до лікаря є біль. Больовий синдром є основною причиною зниження якості життя хворого при більшості захворювань і може домінувати в їх клінічній картині – бути основним, а іноді і єдиним симптомом хвороби. При цьому властивість переносити біль є важливішим захисним механізмом, що забезпечує виживання, навчання та адаптацію живих організмів до мінливих умов зовнішнього середовища. Біль не тільки інформує про враження тканин, але й викликає рефлекторні та поведінкові реакції, які дають змогу звести вражаючу дію до мінімуму. Залежно від типу враження біль буває: транзиторним (больове відчуття продовжується до заживлення тканин, наприклад, при гематомах, порізах тощо); ноцицептивним (біль пов'язаний з активізацією больових рецепторів – ноцицепторів – буває після враження тканин); хронічним (постійним, як правило, пов'язаним з ураженням периферичної або центральної нервової системи).

Вище мова йшла про біль фізичний, а є ще біль душевний, про який промовисто сказала поетеса Л. Галіцина:

Час мине – і чорний біль стане білим.
Вороги стануть кращими друзями.
Відболять усі потаємні радості,
І слабкі стануть невимовно дужими.
Мине час: скорботні знайдуть щастя,
Глеки душ наповняться спокоєм...
Пожадливі знайдуть щедрот царство,
І вершини всі будуть підкорені.
Час мине...

Як бачимо, душевний біль взаємопов'язаний з фізичним, але ще глибший, ще нестерпніший. Тому прагніть жити в гармонії із самим собою, своєю суттю, і тоді будете мати менше хвороб.

Висновки. Виходячи з вищесказаного, зробимо висновки, використовуючи для підтвердження своїх думок поетичні роздуми Л. Галіциної:

- дотримуючись культури фізичного здоров'я, прагнемо до душевного спокою, до гармонії зі своєю суттю, тоді “світла душа моя вільною буде”;
- не допускаючи руйнування центральної нервової системи, бережливо ставимося до всіх життєво необхідних органів, тоді обов'язково “Біль по краплі витече із серця”;
- спілкуючись, виявляйте більше позитивних емоцій стосовно один до одного, і світ покращає, бо “Життя – це поклик”;
- помічаючи горе інших, допоможіть – “підставте слабким своє крилате плече...”;
- удосконалюючись, звертайтеся за порадою до батька й матері, до їх мудрості – “простягни руки і доторкнись до Світла”;
- йдучи вперед, не цурайтеся людського спілкування – “Дай знівеченим заздрістю хоч ковток світла”;

– досягаючи успіху, знай, що є ще люди, які перебувають у такому самому скрутному становищі, у якому перебував ти – “дай тим, хто страждає, від своєї сили дрібку спокою”;

– прагнучи жити в гармонії із самим собою, “протягни свої руки і доторкнися до Любові – і запалай, бо без Любові ти не почувеш Слова, не побачиш Світла. Бо без любові ти так і не пізнаєш, що є твоє Серце..”.

Література

1. Норбеков М. Дорога в молодость и здоровье / М. Норбеков, Л. Фотина. – М., 1995. – 299 с.
2. Манухин И.П. Клинические лекции по гинекологической эндокринологии / И.П. Манухин, Л.Г. Тумилович, М.А. Геворкян. – М. : МИА, 2001. – 248 с.
3. Богданова Е.А. Гинекология детей и подростков / Е.А. Богданова. – М. : МИА, 2001. – 209 с.
4. Дисгормональная дисплазия молочной железы / [под общ. ред. Е.М. Самунджан]. – К. : Наук. думка, 1979. – 160 с.
5. Неотложные состояния у детей / А.Д. Петрушина, Л.А. Мальченко, Л.Н. Крестина и др. ; [под ред. А.Д. Петрушиной]. – М. : МИА, 2007. – 216 с.
6. Сметник В.П. Неоперативная гинекология / В.П. Сметник, Л.Г. Тумилович. – М. : МИА, 2003. – 560 с.
7. Аллергические болезни у детей / [под ред. М.Г. Студенкина, С.И. Тена]. – М. : Медицина, 1998. – 352 с.
8. Вельтищев Ю.Е. Объективные показатели нормального развития и состояния здоровья ребенка (нормативы детского возраста) / Ю.Е. Вельтищев, В.П. Ветров. – М., 2000. – 96 с.
9. Жуковский М.А. Детская эндокринология / М.А. Жуковский. – М., 1995. – 440 с.
10. Апанасенко Г.Л. Медицинская валеология / Г.Л. Апанасенко, Л.А. Попова. – К. : Здоров'я, 1998. – 247 с.
11. Байер К. Здоровый образ жизни / К. Байер, Л. Шениберг. – М., 1997. – 157 с.
12. Молчанов Н.С. Гипотонические состояния / Н.С. Молчанов. – Л. : Медгиз, 1962. – 203 с.
13. Коростелев Н.Б. От А до Я / Н.Б. Коростелев. – М. : Медицина, 1987. – 286 с.
14. Меерсон Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика / Ф.З. Меерсон. – М. : Наука, 1981. – 278 с.
15. Шабатура Н.Н. Биология человека / Н.Н. Шабатура, Н.Ю. Матяш, В.А. Мотузный. – К. : Генеза, 1998. – 432 с.
16. Кривошеева Г. Значення педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського у валеологічній підготовці майбутніх педагогів / Г. Кривошеева // Інноваційні процеси в професійній підготовці педагогічних працівників та підвищення їх кваліфікації : матер. Всеукр. наук.-практ. конф., Донецьк, 16 квітня 2009 р. – Донецьк, 2009. – С. 133–138.

ПТАХІНА О.М.

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФЕНОМЕНУ “ВЗАЄМОДІЯ”

Бурхливий розвиток комп'ютерної техніки, інформаційних і комунікаційних технологій в останні десятиріччя ХХ ст. дав потужний поштовх становленню нового етапу розвитку дистанційної освіти та відкрив шляхи для переведення навчального процесу на якісно новий рівень.

Сьогодні інтерес дослідників дистанційного навчання зосереджений переважно на таких аспектах: педагогічні підходи до комп'ютеризації навчального процесу та створення педагогічних технологій (В. Беспалько, Б. Гершунський,

А. Гуржій, Г. Козлакова, І. Підласий та ін.); концептуальні педагогічні положення про дистанційне навчання (В. Кухаренко, В. Олійник, П. Стефаненко та ін.); дидактичні властивості комп'ютерних засобів навчання (О. Андрєєв, В. Биков, Г. Краснова, Є. Машбиць, М. Моїсеєва, Є. Полат та ін.); освітній менеджмент (Л. Даниленко, О. Запесоцький, Л. Калініна, Л. Карамушка, О. Савельєв, В. Симонов та ін.). Проте, наявні дослідження не вирішують такого важливого питання, як проектування взаємодії учасників педагогічного процесу в системі дистанційного навчання як основи забезпечення його якості. Для вирішення цього питання вважаємо за доцільне спочатку звернутися до сутності взаємодії, розглянути філософський, соціологічний, психологічний аспекти цієї категорії і розкрити зв'язок цього феномену з іншими науковими поняттями.

Метою статті є виявлення на основні аналізу наукових поглядів на феномен “взаємодія” його сутнісних характеристик, що є вагомими для проектування взаємодії учасників педагогічного процесу в системі дистанційного навчання.

Існування феномену взаємодії учасників педагогічного процесу, зокрема викладача та студентів у процесі навчання, визнається багатьма авторами. Тому вважаємо за необхідне звернутися до аналізу поглядів науковців, у працях яких зроблена спроба розкрити зміст поняття “взаємодія”, його структуру. Для цього розглянемо філософський, соціологічний, психологічний аспекти цієї категорії і розкриємо зв'язок цього феномену з іншими науковими поняттями.

Взаємодія є початкова, родова, вихідна, одна з базових філософських, онтологічних категорій. Це феномен зв'язку, впливу, переходу, розвитку різних об'єктів під впливом взаємної дії як один на одного, так і на інші об'єкти. Будь-яке явище, об'єкт, стан може бути пізнано лише у взаємозв'язку з іншими через наявність взаємозалежності й взаємозумовленості існуючого у світі. Взаємодія, припускаючи дію як мінімум двох об'єктів один на одного, водночас передбачає, що кожний з них також взаємодіє з іншими.

У філософії категорію “взаємодія” розглядають як “... процес безпосереднього та опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує взаємну зумовленість і взаємозв'язок” [5, с. 43] та використовують для визначення загальної форми зв'язку об'єктів або явищ у процесі їх взаємних змін, впливі один на одного. Взаємодія виступає інтегруючим фактором, що сприяє утворенню структур. Її особливістю є причинна обумовленість. “Кожна із сторін, що взаємодіють виступає як причина щодо іншої і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони, що зумовлено розвитком об'єктів та їх структур” [5, с. 43]. Саме взаємодія визначає зв'язок причини і наслідку: об'єкт впливу причини не пасивний – він реагує і тим самим причинність переходить у взаємодію.

Соціальна взаємодія є складником і формою вияву загальної, універсальної взаємодії. З погляду соціологів феномен “взаємодія” визначається як “процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, який породжує причинну зумовленість їх дій і взаємозв'язок. Цей процес потребує активності і взаємної спрямованості дій тих людей, які беруть у ньому участь” [14, с. 26]; “взаємний обмін діями, організація людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності” [7, с. 215].

Акцентуючи на вирішальній ролі взаємодії для розвитку суспільства, П. Сорокін вказує: “Взаємодія людей за своєю природою є, перш за все, взаємодією психічною – обмін почуттями, ідеями, вольовими імпульсами” [11, с. 16].

Взаємодію найчастіше пов'язують з такими поняттями, як “діяльність”, “спілкування”, “взаємини”. У психолого-педагогічних дослідженнях відсутня єдність думок щодо їх чіткого розмежування, що свідчить не лише про розбіжності позицій науковців, а й переконує, що поняття “взаємодія” багатомірне, багатогранне, багатоаспектне. Глибокий аналіз наукових джерел (Г. Андреева, М. Каган, Б. Ломов, В. М'ясищев, В. Соковнін) дав змогу розглянути зазначені поняття у взаємозв'язку і зробити певні узагальнення: у широкому розумінні взаємодія людини з іншими людьми є особливим типом зв'язку, впливу, що передбачає взаємні впливи сторін, взаємні зміни. Серед них особлива роль відводиться спілкуванню і спільній діяльності як формам взаємодії. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія включає в себе комунікацію як обмін інформацією (спілкування у вузькому значенні), взаємодію як обмін діями (взаємодію у вузькому розумінні) і сприйняття людиною одна одної. Щодо феномену “взаємини”, то підтримуємо В. М'ясищєва, який правильно підкреслював, що “хоча існує тісний зв'язок між процесом взаємодії людей та їх взаєминами, проте обидва поняття неідентичні й не замінюють один одного. Взаємини є внутрішньою особистісною основою взаємодії, а остання – реалізацією або наслідком і вираженням першого” [6, с. 22].

Отже, взаємодія (інтерація) є вихідне, родове поняття, що охоплює процеси впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, їх взаємну зумовленість і взаємозміну: взаємний зв'язок соціальних явищ як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп, індивідів. Вона охоплює всі види соціальних процесів і людської діяльності; виявляється в організації людьми сумісних дій, спрямованих на реалізацію сумісної діяльності, досягнення спільної мети. Під час взаємодії відбувається обмін діями, зароджуються спорідненість, координація дій двох суб'єктів, а також стійкість їх інтересів, планування спільної діяльності, розподіл функцій тощо. За допомогою дій відбувається взаємне регулювання, взаємний контроль, взаємовплив, взаємодопомога. Це означає участь кожного учасника взаємодії у вирішенні спільного завдання з відповідним коригуванням своїх дій, врахуванням попереднього досвіду, активізацією власних здібностей і можливостей партнера [7]. Зазначене стосується як *групової* (“процес безпосередньої чи опосередкованої взаємодії багатьох об'єктів (суб'єктів), що породжує їх взаємозумовленість і зв'язок; відбувається між частинами групи та між цілими групами [1, с. 65]”), так і *міжособистісної взаємодії* (у широкому розумінні – випадковий чи спеціальний, приватний чи публічний, тривалий чи короткочасний, вербальний чи невербальний особистий контакт двох і більше людей, що призводить до взаємних змін у їх поведінці, діяльності, ставленнях і настановах; у вузькому розумінні – система взаємозумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, за якої поведінка кожного з учасників виступає одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку інших [10, с. 65]), які пов'язані з взаємодією учасників педагогічного процесу.

Підсумовуючи, зазначимо, що вагомими для дослідження стали такі характеристики взаємодії: дії, які індивіди здійснюють відносно один одного; співвідношення власних цілей та організація їх досягнення, отже, взаємність учасників взаємодії; розуміння контексту, у якому відбувається взаємодія, вибір позицій взаємодії, що дають змогу досягти власних цілей за певних обставин. Тобто можна стверджувати, що умовою взаємодії (міжгрупової, міжособистісної) є наявність відповідного простору, а рівні взаємодії передбачають відповідні процедури її реалізації, володіння “сценаріями” поведінки у певній ситуації.

Широкий спектр особливостей взаємодії, різноманітні форми її перебігу в різних соціальних середовищах, впливу на особистість, неоднакові гносеологічні засади вчених, які досліджували цю проблематику, викристалізовувалися у відповідних теоретичних конструкціях. Однією з найвідоміших серед них була *теорія дії або теорія соціальної дії* (підтримана соціологами М. Вебером, П. Сорокіним, Т. Парсонсом), яка в різних варіантах намагалася описати індивідуальний акт дії, а також компоненти взаємодії (люди, зв'язок між ними, вплив один на одного, і як наслідок, їх зміни). Головне своє завдання вона вбачала в пошуку домінуючих чинників мотивації дії у процесі взаємодії.

Прикладом того, як була реалізована зазначена ідея, є *теорія Т. Парсона* (прихильника веберівської концепції соціальної дії, згідно з якою, основною ознакою соціальності дії є суб'єктивне осмислення індивідом можливих варіантів поведінки людей, що вступають у взаємодію, а соціальна взаємодія являє собою систему взаємозумовлених соціальних дій, об'єднаних циклічною причинною залежністю, у якій дії однієї людини є причиною дій іншої), яка намітила загальний категоріальний апарат для опису структури соціальної дії, в основі якої – “міжособистісна взаємодія, на якій заснована людська діяльність; вона – результат одиничних дій (деякий елементарний акт, з яких у подальшому складається система дій). “Кожен акт (за абстрактної схеми) містить такі елементи: діяч (той, хто здійснює діяння); інший (той, на кого спрямоване діяння); норми (згідно з якими організовується взаємодія); цінності (яких дотримуються кожний з учасників); ситуація (у якій здійснюється дія). Діяч мотивований тим, що його дія спрямована на реалізацію його потреб” [7, с. 216]. Відносно іншого діяч розвиває систему орієнтацій та очікувань, які визначені як прагнення досягнути мети, за умови врахування ймовірних реакцій іншого (за [1, с. 101]). Проте цей підхід виявився занадто абстрактним, непридатним для емпіричного дослідження через неможливість зрозуміти змістовний аспект дій. Тому, як зазначає О. Леонт'єв, більш логічним є “здійснити характеристику соціальної діяльності, а від неї йти до структури окремих індивідуальних дій, тобто у протилежному напрямі”.

Співзвучними до зазначеної теорії виявилися постулати американського соціолога Дж. Хоманса – автора “теорії соціального обміну”. Постулати, які він виклав у монографії “Соціальна поведінка: її елементарні форми”, мають силу у відносинах двох індивідів, які взаємодіють : *успіх* (“Серед усіх можливих дій людини, чим більше винагороджується конкретна дія індивіда, тим вірогідніше, що індивід її здійснить знову” [16, с. 16]); *стимул* (“Якщо у минулому під впливом конкретного стимулу або сукупності стимулів індивід здійснював дію, яка відзначена винагородою, то чим більше схожі знову задіяні стимули на попередні, тим імовірніше, що людина вчинить аналогічну або подібну дію” [16, с. 23]); *цінність* (“Чим ціннішим для людини є результат її дії, тим імовірніше її наступне повторення” [16, с. 25]. Соціолог вважав, що головною причиною того, що люди допомагають один одному, є мотивація соціальної винагороди, сподівання, що їх діяльність буде відзначена адекватною реакцією оточуючих. Зазначені постулати вважаємо засадами ефективності взаємодії учасників педагогічного процесу в системі дистанційного навчання.

Друга спроба побудувати структуру взаємодії пов'язана з описом ступенів її розвитку. За такого підходу взаємодія являє собою не сукупність елементарних актів, а сукупність стадій, які вона проходить (Я. Щепанський). Провідним поняттям

для опису соціальної поведінки стає феномен “соціальні зв’язки”, які можуть бути представлені як послідовна реалізація: просторового контакту; психічного контакту (будь-яка особистісна взаємодія двох і більше людей); взаємодії (систематична, послідовна реалізація дій, що мають на меті викликати відповідну реакцію з боку партнера); соціальних відносин (взаємноузгоджена система дій) [15, с. 84]. Слід акцентувати на особливості розміщення ступенів, що передують взаємодії: просторовий та психічний контакти виступають як передумови індивідуального акту взаємодії, що не усуває недоліків попередньої теорії.

Цікавою виявилася спроба американського психолога Р. Бейлса щодо реєстрації різних видів взаємодії. Всі зразки взаємодії у групі були описані ним за допомогою чотирьох категорій: позитивні емоції (солідарність, зняття напруження, погодження); негативні емоції (непогодження, створення напруженості емоцій, демонстрація антагонізму); вирішення проблем (пропозиція або вказівка, погляд, орієнтація інших); постановка цих проблем (прохання про інформацію, висловлення думки, вказівка). На жаль, за цього підходу повністю нівелюється характеристика змісту групової діяльності, тобто акцентовано лише на формальних моментах взаємодії. Проте ці положення нами використано в процесі побудови моделі взаємодії учасників педагогічного процесу в системі дистанційного навчання.

Американські соціальні психологи Дж. Тібо та Г. Келлі, використовуючи математичну теорію гри “дилема в’язня”, обґрунтували *модель діадичної взаємодії* (взаємодія в діаді), сутність якої зводиться до таких положень: “будь-які міжособистісні взаємини є взаємодією, реальним обміном поведінковими реакціями в межах певної ситуації; взаємодія з більшою ймовірністю продовжуватиметься і позитивно оцінюватиметься учасниками, якщо вони матимуть вигоди з неї; для з’ясування наявності чи відсутності вигоди кожен учасник оцінює взаємодію з погляду знаку і величини результату, який є сумою винагород і втрат внаслідок обміну діями; взаємодія продовжуватиметься, якщо винагороди її учасників перевищуватимуть втрати; процес отримання вигоди учасника ускладнюється можливістю учасників впливати один на одного, тобто контролювати винагороди і втрати” (за [7, с. 217]). Слід зазначити, що подальші дослідження в межах зазначеної теорії акцентувати увагу на типах контролю та особливостях соціальної поведінки суб’єктів взаємодії.

Відомою є презентація структури взаємодії, представлена у *транзакційному аналізі* Е. Берна, який розглядав її через динаміку міжособистісних позицій партнерів, позначивши їх: Батько, Дорослий, Дитина. Проте це лише виключно психологічний опис певної стратегії під час взаємодії (позиція Дитини може бути визначена як “Хочу!”, позиція Батька – як “Треба!”, позиція Дорослого – поєднання “Хочу!” і “Треба!”). На думку Е. Берна, взаємодія є ефективною, якщо транзакції збігаються (мають “додатковий характер”) (“Батько” – “Батько” “Дитина” – “Дитина”, “Дорослий” – “Дорослий”). Показником ефективності є також адекватне розуміння ситуації й адекватний стиль дії в ній.

За *концепцією “символічного інтеракціонізму”* (головний ідеолог Дж.Г. Мід), взаємодія розглядається як відправний момент будь-якого соціально-психологічного аналізу. Відкидаючи соціальну природу людського “Я”, Дж.Г. Мід дійшов висновку, що взаємодія відіграє провідну роль у становленні цього “Я”. Він підкреслював: “Для поета мова збагачена цінностями, які ми, можливо, повністю ігнорує-

мо. Намагаючись виразити десятком, а то й менше, слів якийсь повідомлення, ми прагнемо просто передати певний його зміст, тоді як поет має справу зі справжньою живою тканиною, емоційним пульсом самого виразу (за [2, с. 224]).

Дж.Г. Мід увів поняття “значущий символ” – жест, властивий тільки людині, який здатен викликати певну передбачувану реакцію у тих, кому він адресований, завдяки чому і виникає людська взаємодія: “індивід відгукується на свій власний стимул так само, як відгукуються інші люди” [2, с. 216]. На думку соціолога, індивід може пройтися потребами і цілями тих, з ким він має співпрацювати завдяки здібності “прийняття ролі іншого”, сутність якої у “внутрішньому програванні можливих дій, уявлень себе на місці іншого, передбаченні наслідків своїх дій” [9, с. 133]. Цікавою є думка науковця про значущість іншого у процесі взаємодії: “Серед багатьох людей, з якими індивід взаємодіє, він виділяє тих, чиї оцінки для нього є більш значущими. Ці люди стають для нього “значущими іншими” [4, с. 230]. Філософ наполягав на єдності розвитку суспільства й соціального індивіда (соціальне “Я”), на тому, що походження “Я” цілком соціальне, а головна його характеристика – здатність ставати об’єктом самоспостереження, саморефлексії й самоконтролю. Отже, провідною ідеєю концепції є положення: особистість формується у взаємодії з іншими людьми; механізмом цього процесу є контроль дій особистості, що має у своїй основі уявлення оточення про людину. Ці засадничі ідеї використано у процесі організації педагогічного експерименту.

Видатний представник символічного інтеракціоналізму, послідовник Дж. Міда Г. Блумер зазначив, що взаємодія, яка сприймається “як постійно відкрита до змін”, сприяє самовизначенню особистості, “самоконструюванню соціальної дії”. Самоідентифікація, як стверджує Г. Блумер, – це безперервний процес взаємодії, у ході якого індивід розрізняє об’єкти, оцінює їх, надає їм значення і вирішує, як діяти на основі цих значень. Акцентуючи на “детермінізмі значень”, він відзначає, що поза конкретною дією значення, які надаються предметам та діям, різні: “помідор може бути просто харчовим продуктом, але, кинутий на сцену, він сприймається як засіб вияву гніву глядачів. Отже, значення йому надають дії індивіда у конкретних обставинах” (за [12, с. 169]).

За твердженнями Г. Андреевої, взаємодія як організація спільної діяльності людей сприяє розкриттю смислу їх конкретних дій. Вона фіксує обмін інформацією, організацію спільних дій, тобто комунікація організовується у процесі спільної діяльності, з її приводу. Отже, серед складових взаємодії найважливішими є спільна мета, спільна мотивація (спонукає до досягнення спільної мети), спільні дії (спрямовані на реалізацію поточних і перспективних завдань спільної діяльності), загальний результат (загальний об’єктивний кінцевий продукт та суб’єктивне відображення результату індивідуальними і колективними суб’єктами).

Цікавим для нас став погляд Р. Дафта [3, с. 799], який описує якість *інтерактивності* стосовно групи (*interactive group*) та лідера (*interactive leader*): інтерактивна група – форма групового прийняття рішення, коли вибір здійснюється під час взаємодії співробітників, які мають певну мету і з’ясовують конкретне питання; інтерактивний керівник – той, хто приділяє значну увагу досягненню консенсусу, участі всіх членів колективу у спільній роботі, прийнятті рішення в умовах взаємодії та взаєморозуміння. Ідеї прихильників інтеракцізму для нас важливі, оскільки і викладач, і студент виступають активними суб’єктами взаємодії, прагнуть до

взаєморозуміння, взаємного вирішення проблем, що стоять перед ними, яке можливе через спільне прийняття рішень, тобто має спрацьовувати принцип інтерактивності.

Залежно від того, якою мірою люди у процесі взаємодії дотримуються інтересів один одного, Г. Ложкін, М. Коць, Т. Петровська, І. Зубкова виділяють три основні види: співробітництво, домінування й суперництво [8].

Співробітництво – взаємодія, за якої люди сприяють задоволенню інтересів один одного, дотримуються приблизного паритету та об'єднують свої зусилля добровільно, спираючись на усвідомлення значення й необхідності вирішення спільного завдання, на прагнення допомогти іншим учасникам спільної справи. Між людьми виникають взаємні обов'язки й відповідальність. Однак ситуація взаємодії може скластися так, що один із учасників, користуючись слабкістю позиції іншого, починає підкоряти його інтереси власним. Тоді народжується другий тип взаємодії – *домінування*. Тут уже немає дотримання інтересів двох сторін – гра йде переважно в “одні ворота”, сприяння стає однобічним і слабкий діє в інтересах сильного й отримує від нього мало. Якщо спроба збудувати взаємодію на свою користь наштовхується на гідний опір, виникає *суперництво* – третій тип взаємодії. Суперництво найчастіше не має самостійного значення: кожен із його учасників вступає в боротьбу з надією перемогти або відстояти попередній статус. Коли перевага одного з боків стає явною, рівновага порушується й починається домінування [8, с. 37].

Як зазначає В. Пілецький, взаємодія особистості з іншими (на рівні зв'язку “Я – Ти”, “Я – Ми”, “Я – Вони”) стимулює комунікативні процеси, сприяє формуванню високого рівня реалізму, відповідності, ціннісно-світоглядної орієнтації, мудрості у соціальній стратегії. Продуктивність взаємовпливу підвищується, якщо враховувати не лише індивідуальні інтереси, стиль мислення людини у процесі взаємодії, але й її організованість, нормативне зміщення, упорядкування зв'язків. Саме соціальні норми забезпечують узгодженість дій, регулювання поведінки, соціальний контроль, захист певних інтересів, відображають загальні вимоги суспільства до поведінки особи, групи в їх взаємовідносинах один з одним, соціальними інститутами, суспільством.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що вагомими для виконаного дослідження стали основні наукові погляди на сутність взаємодії – основи соціалізації, самовизначення, самореалізації особистості; єдність інформаційного, емоційного й духовного у взаємодії; принципи взаємодії (інтерактивність; повага до співрозмовника і самоповага; суверенність особистості; неупереджене ставлення до суб'єкта взаємодії, врахування його інтересів; створення ситуації успіху, стимулювання). Науковцями сформульовано вимоги до суб'єктів взаємодії (емпатія, саморефлексія дій, самоконтроль, прагнення до самовдосконалення, високий моральний, культурний рівень), які нами враховано у проектування взаємодії учасників педагогічного процесу в системі дистанційного навчання.

Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресе, 1997. – С. 100–116.
2. Бориснев С.В. Социология коммуникации : учеб. пособ. для вузов / С.В. Бориснев. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 270 с.
3. Дафт Р.Л. Менеджмент / Р.Л. Дафт. – СПб. : Питер, 2000. – 832 с.

4. Кравченко С.А. Социология: парадигмы через призму социологического воображения : учеб. для вузов / С.А. Кравченко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Экзамен, 2004. – 624 с.
5. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л.А. Карпенко ; [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – 2 изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 512 с.
6. Мясичев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев ; [под ред. А.А. Бодалева]. – М. : Изд-во Ин-т практ. психол. ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.
7. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : посіб. / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.
8. Психологія розв'язання конфліктів у педагогічній взаємодії / Г.В. Ложкін, М.О. Коць, Т.В. Петровська, І.Ю. Зубкова. – К. ; Луцьк : Вежа, 2000. – 154 с.
9. Ручка А.О. Курс історії теоретичної соціології : навч. посіб. для вузів / А.О. Ручка, В.В. Танчер. – К. : Наук, думка, 1995. – 223 с.
10. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Мн. : Харвест, 1997. – 800 с.
11. Сорокин П.А. Система социологии / П.А. Сорокин // Социальная аналитика. – 1920. – Т. I. – 214 с.
12. Фотев Г. Герберт Блумер: символический интеракционализм / Г. Фотев // Современная американская социология / [под ред. В.И. Добренькова]. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – С. 116–220.
13. Цымпеу М.Д. Взаимовлияние классного руководителя и старшеклассников в процессе общения : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / М.Д. Цымпеу ; АПН Ин-тобщ. и пед. псих. – М., 1990. – 17 с.
14. Чайка Г.Л. Культура ділового спілкування менеджера : навч. посіб. / Г.Л. Чайка. – К. : Знання, 2005. – 442 с.
15. Щепанський Я. Элементарные понятия социологии : пер. с польск. / Я. Щепанський. – М., 1969. – 368 с.
16. Homans G.C. Social Behavior: Its Elementary Forms / G.C. Homans. – Rev. ed. – New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1974. – 78 p.

РЕМІЗАНЦЕВА К.О.

ГЕНДЕРНІ ЗМІНИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ США (КІНЕЦЬ XVIII – ПЕРША ПОЛОВИНА XIX СТ.)

Характерною ознакою сучасного етапу розвитку в Україні є наявність стрімких і глибинних трансформацій різних аспектів суспільного життя, забезпечення якості яких покладено на освіту. Зростають тенденції до утворення єдиного світового, європейського, економічного, політичного й освітнього простору. Освіті відводиться вирішальна роль щодо подолання глобальних проблем і суперечностей сучасності. Особливо це стосується гендерної проблематики та подолання гендерних стереотипів. Сполучені Штати Америки мають багаті традиції подолання гендерних стереотипів, тому можуть слугувати гарним прикладом для України.

З аналізу досліджень, присвячених зазначеній проблемі, можна помітити, що, як правило, у них викладені лише загальні положення, що стосуються чоловічої та жіночої вищої освіти США минулих часів і практично не приділена увага гендерному аналізу та виявленню гендерних стереотипів.

Мета статті полягає в гендерному аналізі та порівнянні чоловічих коледжів та університетів з першими жіночими академіями й семінаріями Сполучених Штатів Америки наприкінці XVIII – у першій половині XIX ст. для виявлення гендерних стереотипів, що існували в той час.

На основі проведеного аналізу історико-педагогічних джерел ми можемо стверджувати, що в США доля шкіл, коледжів та університетів була тісно пов'язана з історією формування капіталістичної економіки країни й суспільно-демократичними процесами, що відбувалися в ній. Цей зв'язок і зумовив специфіку розвитку американських освітніх закладів наприкінці XVIII – у першій половині XIX ст.

Слід також зазначити, що школи та вищі навчальні заклади в різних частинах країни склалися не за єдиним принципом. Це було пов'язано з тим, що поселенці були різної національності та належали до різних релігійних напрямів. Але в цьому різноманітті переважали навчальні заклади англійського типу. Таким чином, можна побачити, що наприкінці XVIII ст. в Америці, як і раніше, не існувало чіткої системи освіти. Система освіти мала, як правило, приватний характер та отримували її лише багаті люди. Також не було достатньої спадковості між початковою, середньою та вищою школами.

Національна система освіти в США з усіма її специфічними особливостями почала складатися після Війни за незалежність (1775–1783 рр.). Великі заслуги в становленні системи освіти нової буржуазної держави належать американському просвітителю Т. Джефферсону (Т. Jefferson). Він вважав освіту запорукою процвітання республіки, що забезпечує мудре правління та розвиває громадянські чесноти народу. У біллі “Про загальне поширення знань” 1779 р. Т. Джефферсон (Т. Jefferson) запропонував тріступінчасту систему шкільної освіти.

У школах першого ступеня передбачалося безкоштовне трирічне початкове навчання. Також планувалося створення у Вірджинії 20 чотирирічних шкіл другого ступеню. Вони, як і початкові, також повинні були втримуватися за рахунок держави. Третьою ланкою наміченої ним програми освіти було створення суспільної бібліотеки за рахунок державних коштів. Для нашого дослідження важливим є той факт, що в цих школах мали право навчатися як хлопці, так і дівчата. Однак спочатку цей проект не був схвалений конгресменами, і лише з часом, після тривалої боротьби, він все ж таки був ухвалений Конгресом [5, с. 346].

У першій половині XIX ст. майже у всіх штатах були прийняті закони про введення безкоштовної початкової та середньої освіти в школах для дітей обох статей. Таким чином, до початку сорокових років XIX століття державна школа охопила близько половини дітей штатів Нової Англії, сьому частину дітей центральних штатів та шосту частину дітей західних штатів [4, с. 511–513].

Зовсім іншу гендерну картину можна побачити в системі вищої освіти того періоду. В Америці наприкінці XVIII – у першій половині XIX ст., як і в колоніальні часи, чоловіки брали активну участь у соціальному, економічному та політичному житті країни. Тому вони мали можливість отримувати вищу освіту як у дев'яти коледжах, що були засновані протягом колоніального періоду, так і в численних нових коледжах, які утворювалися в кожному штаті.

Що ж стосується жіночого населення Америки, то тут треба відзначити, що зростання впливу середніх класів і поширення грамотності привели до поліпшення становища жінок у вищій освіті. Американки починають відігравати активну роль у суспільному житті, їхня діяльність поза сім'єю стає більш успішною порівняно зі становищем жительок Старого Світу та їх попередниць, які жили в колоніальні часи. Величезна відстань, географічна та соціальна мобільність, недостача шкіл для дітей представників нових класів розширили коло обов'язків жінок, поклавши на них відповідальність за навчання членів сім'ї.

Тому наприкінці XVIII ст. для молодих дівчат починають створювати приватні академії та семінарії. Вони пропонували дівчатам більш поглиблену гуманітарну освіту, ніж вони отримували раніше. До перших жіночих академій належали такі навчальні заклади, як Жіноча академія Адамс у Лондондеррі, Нью Хемпширі; академія Емми Уїллард у Трої, Нью-Йорк; Салемська жіноча академія Уїнстона-Салема в Північній Кароліні; Джадсонський жіночий інститут в Маріоні, Алабама та Уїтанська жіноча семінарія в Нортоні, Массачусетс, пізніше Уїтанський коледж [2, с. 89].

Дослідники Л.С. Боас (L.S. Boas), Дж. Антлер (J. Antler), Т. Вуді (T. Woody) та М. Ньюкомер (M. Newcomer) стверджують, що діяльність жіночих академій та семінарій, засновниками яких були Емма Уїллард (Emma Willard), Катарін Бічер (Catherine Beecher) та Мері Лайон (Mary Lyon), стала революційною в жіночій освіті свого часу. Вони були палкими ентузіастками освіти жінок та вважали, що ключ до процвітання нової республіки лежить у можливостях, закладених у жіночому характері, які можуть належним чином реалізуватися тільки в тому випадку, якщо жінка отримає дійсну освіту.

Таким чином, основною причиною появи жіночих академій та семінарій можна вважати зростання загальноосвітньої шкільної системи, яке потребувало більшої кількості вчителів. Здобувши початкову освіту, більшість дівчат прагнула її продовжувати, щоб отримати спеціальність. Кількість освічених молодих жінок зросла пропорційно до повсюдного масового попиту на вчителів там, де громадяни бажали оволодіти грамотою.

Для рад опікунів шкіл із самого початку стало очевидним, що жінкам можна сплачувати вдвічі, а то й утричі менше, ніж чоловікам. Таким чином, учительська професія стала переважно жіночою. Жінки-вчителі задовольняли зростаючі потреби нації в освіті з найменшими економічними витратами [1, с. 61].

Якщо на ці зміни поглянути з точки зору гендерного аналізу, то можна зробити висновок, що саме в цей час в американському суспільстві з'явився ще один гендерний стереотип, який був пов'язаний з оплатою праці. У подальшому розвитку вищої освіти цей стереотип відіграє значну роль, оскільки протягом тривалого часу, починаючи з початку XIX ст., жінки могли працювати лише в школах та в деяких жіночих вищих навчальних закладах, формуючи не тільки в школярів, але й у студентів гендерний стереотип, що жінки недостатньо досвідчені для праці в коледжах та університетах.

Іншими словами, якщо звернутися до трактування “прихованого навчального плану”, теоретичні питання якого були розглянуті в працях О. Ярської-Смірної, ми можемо побачити деякі його категорії вже на початку XIX ст. в американських школах та ВНЗ. Перша категорія – це сама структура навчальних закладів, яка формувала різні гендерні стереотипи. Інша категорія “прихованого навчального плану” звертає на себе увагу при аналізі навчально-виховного процесу у всіх вищих навчальних закладах Америки, які існували в той час, але її ми розглянемо дещо пізніше.

Спочатку необхідно відзначити, що при розгляданні історико-педагогічних досліджень особливу увагу привертає такий факт: саме в першій половині XIX ст. в деяких частинах Америки проводився експеримент, згідно з яким жінки були допущені до трьох чоловічих приватних коледжів, які розташовувалися в Огайо (Ohio). Це Оберлін (Oberlin), Антіох (Antioch) та Хіллсдейл (Hillsdale). Також жінкам допустили й до двох державних університетів – університету Айови

(University of Iowa) та університету Юти (University of Utah) [1, с. 16]. На наш погляд, це пов'язане з тим, що саме в цей час в Америці змінюються соціально-економічні умови життя, які дали можливість переглянути стереотипні уявлення щодо ролі жінок у житті країни та освіти, яку вони здобували.

Але, проаналізувавши архівні дані Йельського коледжу, які містять детальний матеріал стосовно курсів, предметів, підручників, методів та форм роботи в різні роки існування коледжу, а також навчальні плани коледжів, де мали право навчатись як жінки, так і чоловіки, і програми, за якими навчалися жінки в суто жіночих ВНЗ, ми можемо побачити, що хоча жінки й почали навчатись у вищих навчальних закладах, вони не здобували такої ж освіти, як і чоловіки, оскільки вони навчались окремо від студентів чоловічої статі та за іншими програмами. Щоб наочно проілюструвати, дані порівняльно-зіставного аналізу, ми наводимо їх у таблиці.

Таблиця

**Порівняльний аналіз дисциплін,
які вивчались у ВНЗ Сполучених Штатів Америки**

Дисципліни, які вивчались у вищих навчальних закладах США на початку XIX ст.	
Дисципліни, які вивчали чоловіки	Дисципліни, які вивчали жінки
– грецька мова	– читання
– латинська мова	– письмо
– іврит	– лічба
– англійська мова	– англійська граматики
– сучасні мови	– французька мова
– життя видатних чоловіків країни	– історія
– твори видатних письменників Античності	– географія
– твори видатних філософів Античності	– вишивання
– антична історія	– малювання
– сучасна історія	– музика
– алгебра	– домоведення
– сферична геометрія	
– аналітична геометрія	
– тригонометрія	
– риторика	
– психологія	
– астрономія	
– логіка	
– географія	
– природна філософія (фізика)	
– моральна філософія	
– політична філософія та закони нації	
– політична економіка	
– теологія	
– основи християнства	

Проаналізувавши таблицю, ми можемо побачити, що навчання було суворо диференційованим. Жінки-студентки вивчали значно менше дисциплін, ніж чоловіки. Якщо жінки й вивчали предмети з “чоловічих програм”, то рівень подання матеріалу значно відрізнявся. У зв'язку з тим, що мета навчання була різною, а це було пов'язано з життєвими перспективами студентів-чоловіків та студенток-жінок, акти-

вно використовувався принцип релевантності (тобто відповідність матеріалу навчальній меті): дівчата вивчали загальні уявлення про ті чи інші науки, тоді як юнаки здобували можливість більш ретельно розглядати навчальний матеріал. Наприклад, якщо жінки прослуховували загальний курс з історії, то чоловіки вивчали п'ять курсів з історії (життя видатних чоловіків країни, твори видатних письменників Античності, твори видатних філософів Античності, античну історію та сучасну історію).

Поряд з “чоловічими” дисциплінами жінки-студентки вивчали суто “жіночі” предмети (вишивання, малювання, музику та домоведення), що знову ж таки співвідносилось з диференціацією мети навчання.

Висновки. Отже, наприкінці XVIII – у першій половині XIX ст. чоловіків та жінок, які пройшли ту чи іншу навчальну підготовку, було набагато більше, ніж у попередні часи. До 1840 р. 38% білих американців у віці від п'яти до двадцяти років відвідували навчальні заклади. До 1850 р. більшість білих жінок володіли грамотою, що становило різкий контраст з початком XVIII ст., коли близько половини жінок не вміли навіть ставити підпис [3, с. 82]. Тепер багато жінок могли міркувати про своє місце та роль у суспільстві. Жінки заявили про свою місію педагогів та соціальних реформістів, що вивело їх за рамки домашніх обов'язків. Подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення наступних етапів гендерного формування системи вищої освіти США з метою подолання наявних гендерних стереотипів.

Література

1. Antler J. Culture, Service and Work: Changing Ideals of Higher Education for Women // in the Undergraduate Woman: Issues in Educational Equity. Pamela J. Perun (ed). Lexington, MA: DC Heath and Co., 1982.
2. Boas L.S. Women's Education Begins. Norton, Massachusetts: Wheaton College Press, 1935.
3. Еванс С. Історія американських жінок. Народжена для свободи / С. Еванс. – М., 1993.
4. Історія США / [під ред. Н.Н. Болховітінова]. – М., 1983. – Т. 1.
5. Севастьянов Г.Н. Томас Джефферсон / Г.Н. Севастьянов, А.И. Уткин. – М., 1976.

РОМАНИШИНА О.Я.

ДЕЯКІ ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЛЮДСТВА

Інформаційна культура є відображенням рівнів організації інформаційних процесів, сформованості умінь створювати, зберігати та використовувати на практиці одержану інформацію. Процес входження України в Єдиний Європейський простір [3] вимагає визначення й реалізації соціально орієнтованої системи пріоритетних напрямів активного включення молоді у процеси розбудови держави, формування загальносвітової культури, науки, розвиток виробничих відносин. Інформатизація вищих навчальних закладів України є невід'ємною складовою процесу реформування освіти, тобто створення та розвитку комп'ютерно орієнтованого освітнього середовища, яке забезпечується сукупністю програмно-апаратних засобів, мереж, ресурсів та сучасних технологій [6]. Важливого значення при цьому надають питанням історії розвитку інформаційної культури за період становлення суспільства.

Мета статті – розкрити історичні аспекти проблеми інформатизації освітнього середовища.

Розглянемо теоретичні основи інформатизації суспільства та значення історичних аспектів у цьому процесі.

Інформація – це деяка послідовність знань, понять, які активізуються за допомогою певних знаків. Ніяка інформація, знання не з'являються відразу. За поданням В.М. Казієва цей процес передбачає накопичення, осмислення, трансформацію, систематизацію даних, їх інтерпретацію [7, с. 12–22], що передбачає його історичний аспект. Як змістова сторона культури, інформація не могла не мати єдиної з нею природи і загального процесу історичного розвитку. Розглянемо процес інформатизації суспільства.

При становленні людини як соціальної істоти виникла потреба в інформації про навколишню дійсність. Спочатку потрібно було забезпечити безпеку індивідів та їхніх груп, а згодом найважливішими видами людської діяльності стало спостереження за зовнішнім середовищем і передача інформації про його стан. Спільна праця об'єднувала людей і вимагала спілкування. Вона зіграла вирішальну роль у формуванні потреби в інформації. Люди отримали можливість розуміти один одного, обмінюватися інформацією, узгоджувати засоби спільних дій. Спілкування поєднало людей у співтовариства: рід-плем'я-союз. Воно стало невід'ємною складовою людського існування [2]. З часом з окремих звуків сформувалася мова, яка стала засобом спілкування, а також першим носієм інформації. Мова постійно удосконалювалась і стала універсальним засобом передачі інформації [2].

Ще одним засобом стало зображення, яке несло образну інформацію. Те, що людина не могла виразити словом, вона передавала зображенням. Суб'єкт, що сприймав подібну інформацію, переживав ті самі почуття, що й автор, який її створив. Ще одним носієм інформації є музика. Вона нічого не зображує і не передає, а є специфічним комплексом звуків [2].

Оскільки будь-яка знакова система невіддільна від свідомості, обмін інформацією відбувається осмислено, адже мислення – це процес переробки інформації [1]. Однак мозок людини акумулює й обробляє не лише усвідомлену, а й неусвідомлену інформацію. У процесі становлення людського суспільства інформацією, найімовірніше, вважалось будь-яке повідомлення про навколишню дійсність, що усуває невизначеність про неї.

Значну роль у поширенні інформації відіграє комунікація. Комунікативним засобом мільйони років було усне мовлення, що обмежувало інформаційний простір радіусом чутності людського голосу і точністю пам'яті людини. Усне мовлення як засіб передачі інформації зумовило особливості наповнення інформаційного простору змістом, особливостями соціалізації нових поколінь у первісному суспільстві. Представники старших поколінь ставали зберігачами і розповсюджувачами соціального досвіду. Їхнім завданням було також формування навичок спілкування. До появи писемності становлення мови потребувало великої гами вербальних методик, що породило культуру вживання тексту. Писемний етап концентрувався навколо тексту, що увібрав у себе все різноманіття усної інформаційної культури [6].

Незважаючи на невеликий обсяг інформації в первісному суспільстві і обмеженість меж її поширення, в інформаційному потоці відразу ж зародилися дві протилежні тенденції: його ускладнення і спрощення. Відповідно до них потік розділився на вільну і пов'язану інформацію. Вільна інформація відображає динамічні характеристики як самих об'єктів пізнання, так і процесу відображення їх у свідомості.

мості людей. Сукупність такої інформації становить інформаційну культуру процесу. Пов'язана інформація характеризується змістом і формою. Форма є похідною від змісту, визначається і реалізує його [9]. Інформаційний потік стає тим простішим, чим більше в ньому пов'язаної інформації.

Виникнення різних прошарків у суспільстві й відносин між ними зумовило зростання обсягу соціальної інформації, ускладнення як інформаційного простору, так і інформаційного потоку. Збільшення обсягу інформації було пов'язано з розширенням і поглибленням суспільного поділу праці, а також із соціальною диференціацією суспільства та виникненням державного управління. У цих умовах перестав бути єдиним інформаційний простір [2]. З певною інформацією був пов'язаний інформаційний простір власників, з політичною – держави, з духовно-ідеологічною – церкви. Дуже своєрідним за змістом формувався інформаційний простір робітників, селян. Їх позбавляли інформації, що розвиває особистість, і насичували прагматичною інформацією.

Поява різних прошарків на одному з етапів розвитку у суспільстві загострила (і тим самим поставила) проблему цінності соціальної інформації. Чим вище значеність, тим цінніше інформація, закладена в змісті здобутків літератури і мистецтва. Величина цінності інформації при цьому “виражається через збільшення імовірності досягнення мети до і після одержання інформації” [9].

В умовах раннього феодалізму були ізольовані феодальні володіння, що позначилось на застійному характері економіки і соціального життя загалом. Проте феодалізм вніс істотні зміни у структуру як інформаційного простору, так і інформаційного потоку, адже феодал у своєму локальному інформаційному просторі мав у своєму розпорядженні повну економічну і політичну інформацію. З погляду інформаційного забезпечення він був набагато багатший за короля, бо у королівській владі не було єдиного інформаційного простору в масштабі своєї країни, та й інформаційний потік включав лише незначну частину політичної інформації [2].

Хоча писемність існувала задовго до виникнення друку, тільки друкований верстат дав змогу зробити писемну мову і грамотність надбанням багатьох. Друк був першим технічним засобом тиражування і доставки мовного спілкування. Без друкованого слова цивілізація в сучасній її формі не могла б відбутися [9].

З переходом від одного суспільного ладу до іншого змінювалась форма поширення інформації. Потреби суспільного виробництва в процесі становлення капіталістичних суспільних відносин привели до об'єднання всіх місцевих ринків в один національний. Інформація про рух товарів на ньому формує інформаційний простір у масштабі всієї країни. Інформація ж про саме виробництво товарів не виходила за межі власності окремих буржуа. Конкуренція змушувала обмежувати гласність не тільки для конкурента, але й для держави, хоча засобом впливу на свідомість людей була вся духовна культура, найбільш значущими були засоби масової інформації.

Історично першим таким засобом стали щоденні газети. Пізніше, коли суспільний поділ праці вийде за національні межі, з'явиться радіомовлення, а потім уже – телебачення.

Перехід до соціалізму принципово змінював характер інформаційного простору й організацію інформаційного потоку. Однорідність соціальної структури соціалістичного суспільства зумовила можливість створення єдиного інформаційного простору. Хоча саме по собі воно не відрізнялось рівномірністю насиченості

інформацією залежно від типу розселення (міський і сільський простір) і віддаленості регіонів від інформаційного центру. Однак ці розбіжності породжувалися не соціальними, а технічними причинами – розвитком засобів масової комунікації (радіо і телебачення). Особливо складною в новому суспільстві була організація інформаційного потоку. Зосередження власності і влади в руках єдиної партії мимоволі привело до формування єдиного інформаційного потоку. Його організація стала надбанням панівної партії [2].

Інформаційну культуру людства в різний час коректували інформаційні кризи. Одна з найбільш значних кількісних інформаційних криз призвела до появи писемності. Усні методики накопичення знань не забезпечували повноти збереження обсягів інформації, що зростали, та фіксації останньої на матеріальному носії, що породило новий період інформаційної культури – документний. До її складу увійшла культура спілкування з документами: доступ до фіксованих знань, кодування і збереження інформації; документографічний пошук. Чергова інформаційна криза призвела до комп'ютерних технологій, що модифікували носії інформації й автоматизували інформаційні процеси.

Сучасна інформаційна культура увібрала в себе всі свої попередні форми і об'єднала їх у єдиний засіб. Будучи особливим аспектом соціального життя, вона виступає як предмет, засіб і результат соціальної активності [4], відображає характер і рівень практичної діяльності людей. Це результат діяльності суб'єкта і процес збереження створеного, поширення та споживання об'єктів культури.

На сьогодні створюється база для формування суперечності між категорією індивідів, інформаційна культура яких формується під впливом інформаційних технологій і відображає нові зв'язки та відносини інформаційного суспільства, і категорією індивідів. Це створює різні рівні її якості при однакових витратах сил і часу, спричинює об'єктивну несправедливість, що пов'язано зі зниженням можливостей творчого прояву одних суб'єктів порівняно з іншими.

На нашу думку, суперечності між наявною інформацією та можливістю користуватися нею в практичній діяльності людей уже вирішувалися, необхідно підтримувати співвідношення між пов'язаною й вільною інформацією. Переходом вільної інформації в пов'язану є форма організації інформаційного потоку, вираження діалектичного закону переходу кількісних змін у нову якість. У пізнанні це виявляється у формуванні понять і закономірностей суспільного розвитку, у соціальному житті – у створенні нових форм життєдіяльності. Рівень співвідношення між пов'язаною і вільною інформацією на кожному конкретному етапі суспільного розвитку відображає рівень інформаційної культури. Рівень розвинутої інформаційної культури завжди визначав рівень впливу духовних цінностей на людину. Вона забезпечувалася насамперед їхнім змістом і рівнем поінформованості [8].

Спроби оцінити не тільки кількісну, але й якісну сторону інформації сприяли розвитку семантичної (значеннєвої) і прагматичної концепцій інформації. Основою прагматичних концепцій виступає вимір кількості цінності інформації, а семантичні – характеризують зміст, змістовність повідомлень. Очевидно, що прагматичні і семантичні концепції інформації тісно взаємозалежні, і в деяких випадках їх важко розділити. Багато вчених вважає, що ці поняття характеризують процес людського пізнання з різних поглядів: з гносеологічного – знання; з комунікативного – інформація. Щоб вирішити ці питання, треба усвідомити зміст самого

поняття інформації. На думку К. Шеннона [9], інформація є передумовою знання, характеризуючи інформацію як сукупність трьох видів сигналів:

- 1) сукупність сигналів, які будь-які система чи об'єкт сприймає ззовні (вхідна інформація);
- 2) сукупність сигналів, які система чи об'єкт видає в навколишнє середовище (вихідна інформація);
- 3) сукупність сигналів, які система чи об'єкт зберігає в собі (внутрішня інформація).

Коли споживач інформації інтерпретує її, тобто об'єднує отримані знаки з їх значенням, то така інформація стає знанням. Отже, знання – це гносеологічна інформація.

Висновки. Таким чином, формування інформаційної культури відбувалось у взаємозв'язку з середовищем і суспільними відносинами між різними категоріями людей, які становили спільноту. На сучасному етапі розвитку суспільства інформаційна культура набуває важливого значення для формування фахівців високого рівня кваліфікації.

Література

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя / В.А. Адольф. – Красноярск : КЦКП, 1998. – 224 с.
2. Андреев С.С. Информационная культура: уровень содержательности духовных ценностей [Электронный ресурс] / С.С. Андреев. – Режим доступа: <http://www.auditorium.ru/books/200/Glava6.html>.
3. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В.Г.Кременя; М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін. – К. : Освіта, 2004. – 384 с.
4. Гречихин А.А. Информационная культура: Опыт типологического определения / А.А. Гречихин // Проблемы информационной культуры : сб. ст. / [под ред. Ю.С. Зубова, И.М. Андреевой]. – М., 1994. – С. 15.
5. Джинчарадзе Н.Г. Інформаційна культура / Н.Г. Джинчарадзе. – К. : Українські пропілеї, 1999. – 147 с.
6. Закон України “Про вищу освіту” / Інститут законодавства ВР України. – К., 2002. – 97 с.
7. Казиев В.М. Информатизация: понятие, виды, получение, измерение и проблема обучения / В.М. Казиев // Информатика и образование. – 2000. – № 4. – С. 12–22.
8. Финьков А.В. Формирование основ информационной культуры студентов-филологов с использованием экспертных систем : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання інформатики” / А.В. Финьков. – К., 1995. – 162 с.
9. Шеннон Клод. Работы по теории информации и кибернетики : пер. с англ. / Клод Шеннон. – М. : Мир, 1971. – 382 с.

РОМАНИШИН Ю.Л.

ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКУМЕНТОЗНАВЦІВ-МЕНЕДЖЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Ера інформатизації та комунікації вимагає від інформаційного фахівця інтегрованих знань та практично-професійних навичок у галузі документно-інформаційного менеджменту. Відповідно, у майбутнього документознавця-менеджера як фахівця в інформаційній сфері має бути сформована професійна готовність, а та-

кож він повинен володіти практичними навичками ефективного використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій під час здійснення управлінської діяльності в організації.

Велику кількість наукових досліджень проведено в галузі підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ). Серед них варто виділити праці І.М. Богданової, В.В. Давидова, М.І. Жалдака, Ю.О. Жука, В.І. Клочка, Л.М. Романишиної та ін. Значну увагу дослідженням питань професійної підготовки документознавців-менеджерів приділяють у своїх працях науковці Н.М. Кушнарєнко, О.В. Матвієнко, М.С. Слободяник та ін. Відзначаючи вагомий внесок вчених у розвиток проблеми використання інформаційних технологій у професійній підготовці фахівців, ми зауважуємо, що залишаються недостатньо вивченими питання використання ІКТ у формуванні професійної готовності до практичної діяльності майбутніх документознавців-менеджерів.

Сьогодні багато країн високими темпами розвивають та впроваджують сучасні інформаційні технології в різноманітні сфери життя і діяльності суспільства, сприяючи процесам глобальної інформатизації [1, с. 9]. Для повноправної інтеграції нашої країни у світове економічне співтовариство потрібно не тільки освоювати новітні інформаційні технології, розвивати інформаційну інфраструктуру, але основну увагу слід звертати на формування професійної готовності фахівців в інформаційній сфері використовувати ІКТ у різних галузях практичної діяльності.

Мета статті – проаналізувати результати формувального експерименту та виявити вплив ІКТ на формування готовності майбутніх документознавців-менеджерів до професійної діяльності.

Досліджуючи процес професійної підготовки документознавців-менеджерів до практичної діяльності в Івано-Франківському національному технічному університеті нафти і газу (далі – ІФНТУНГ), ми дійшли висновку, що підвищити ефективність цього процесу можна за рахунок наявності розробленої моделі формування професійної готовності, у якій чітко представлено та обґрунтовано всі етапи технології формування готовності фахівця до майбутньої професійної діяльності за допомогою ІКТ [3]. Тому, враховуючи особливості навчально-пізнавальної діяльності в університеті та професійну спрямованість майбутніх фахівців інформаційної сфери, ми розробили модель формування готовності майбутніх документознавців-менеджерів до практичної діяльності за допомогою ІКТ.

Запропонована модель має такі складники: мета, вимоги, особливості підготовки, завдання, принципи, засоби навчання, форми впровадження, методи, компоненти, критерії та рівні готовності майбутніх документознавців-менеджерів до професійної діяльності, педагогічні умови, результат. Модель чітко відображає весь процес підготовки майбутніх фахівців інформаційної сфери до використання засобів ІКТ в їхній професійній діяльності [3]. Метою процесу є підготовка документознавців-менеджерів до майбутньої професійної діяльності засобами ІКТ. Меті підпорядковуються всі компоненти моделі, тому що вона є системоутворювальним фактором. Відповідно до поставленої мети, нами визначено основне завдання – сформулювати достатній рівень мотивації (мотиваційний компонент), теоретичних знань (змістовий компонент), практичних умінь (процесуальний компонент) та професійних навичок (рефлексивно-креативний компонент) документознавців-

менеджерів до використання ІКТ як у майбутній професійній діяльності, так і під час навчального процесу. В основу розробленої моделі ми поклали загальнодидактичні принципи. Перетворення мети навчання в результати відбувається завдяки використанню засобів навчання таких, як: комп'ютерна техніка, периферійне устаткування, засоби телекомунікації та засоби Інтернет-технологій. Виходячи зі специфіки підготовки документознавців-менеджерів та ґрунтуючись на проведених спостереженнях, ми дійшли висновку, що найоптимальнішими формами впровадження засобів ІКТ в навчальний процес будуть лабораторні та практичні роботи, семінари, творчо-пошукова та самостійна робота студентів. Саме їх використання вимагає від студентів набуття та вдосконалення умінь та навичок роботи з ІКТ.

Для забезпечення результативності підготовки майбутніх фахівців до роботи з сучасними ІКТ, ми визначили педагогічні умови реалізації нашої моделі, а саме: дотримання принципу зв'язку теорії з практикою, розвиток та активізація пізнавальних потреб студентів за допомогою засобів ІКТ, використання ІКТ студентами з метою аналітико-синтетичної обробки інформації, володіння та вміння застосовувати ІКТ під час виконання професійних завдань, створення сприятливого інформаційного середовища для якісного функціонування ІКТ у навчальному процесі. Педагогічні умови ми розглядали та застосовували в комплексі, адже вони тісно пов'язані між собою, і кожна наступна впливає з попередньої [2].

Перевірку дієвості розробленої моделі провели під час формульовального експерименту, який проводився на базі ІФНТУНГ. Вивчено також досвід використання ІКТ в підготовці майбутніх документознавців-менеджерів в інших ВНЗ України.

Загальна кількість учасників експерименту на всіх етапах становила 284 студенти, з яких 143 студенти навчалися в експериментальній і 141 – у контрольній групі.

Метою формульовального експерименту була апробація розробленої моделі формування готовності документознавців-менеджерів до майбутньої діяльності засобами ІКТ. Завдання формульовального експерименту полягали в необхідності експериментальної перевірки доцільності впровадження авторської моделі готовності документознавців-менеджерів шляхом визначення рівня засвоєння теоретичних знань, практичних умінь та навичок і формування позитивної мотивації у студентів.

На першому етапі формульовального експерименту проводилась перевірка наявного стану готовності майбутніх документознавців-менеджерів до використання у практичній діяльності ІКТ. Для цього ми сформуливали контрольну та експериментальну групи, які брали участь у педагогічному експерименті. Для забезпечення рівності умов в експериментальних і контрольних групах ми розділили склад студентів на кількісно однакові групи за рівнем успішності. До початку формульовального експерименту контрольна та експериментальна групи суттєво не відрізнялись за рівнем сформованості знань та практичних навичок роботи з ІКТ, а також позитивною мотивацією з використання ІКТ у навчальній та майбутній професійній діяльності. Рівень сформованості знань, умінь та навичок ми визначали за результатами успішності студентів (середнього балу) за рейтингом.

Навчання документознавців-менеджерів в експериментальній групі (далі – ЕГ) відбувалося за модульно-рейтинговою технологією з обов'язковим визначенням рейтингу кожного студента й використанням навчальних завдань професійного спрямування. Цей напрям відображав етапи ускладнення навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою формування різнорівневих умінь вирішувати профе-

сійно орієнтовані завдання. Постійний контроль якості засвоєння знань документознавців-менеджерів здійснювався за допомогою вступного, поточного та вихідного тестування. Частина завдань для самостійної підготовки вимагала від студентів використання ІКТ. Навчальний процес проводився згідно з розробленою нами моделлю поетапного формування готовності документознавців-менеджерів відповідно до визначених компонентів та критеріїв. Засоби ІКТ використовувалися не лише під час навчальної діяльності та самостійної роботи студентів, але й у процесі науково-дослідної діяльності та при написанні курсових робіт.

У контрольній групі (далі – КГ) навчальна діяльність здійснювалася за традиційною методикою, яка характеризувалася загальноприйнятою методикою проведення заняття з використанням стандартних видів робіт: усного опитування та кінцевого письмового контролю. Завдання з використанням ІКТ для самостійної підготовки студенти виконували фрагментарно, тобто без особливого бажання.

Особливу увагу протягом усього експерименту ми приділяли цілеспрямованому спостереженню за навчальною підготовкою документознавців-менеджерів на заняттях з інформаційного менеджменту (професійно орієнтована дисципліна), а саме характеру навчально-пізнавальної діяльності, рівню активності та мотиваційної зацікавленості в підготовці до професійної інформаційної діяльності.

Коротко розглянемо результати формувального експерименту.

Для визначення сформованості *мотиваційного компонента* в майбутніх документознавців-менеджерів ми використали метод анкетування. Анкета складалася з 10 запитань, студент вибирав відповідь, яку вважав правильною. Питання в анкеті були сформульовані так, щоб визначити такі складові:

- 1) ставлення майбутніх документознавців-менеджерів до професійної діяльності;
- 2) бажання працювати за обраною професією;
- 3) бажання удосконалювати набуті професійні знання та вміння;
- 4) ставлення до використання ІКТ у навчальній та професійній діяльності;
- 5) доцільність практичних навичок роботи з ІКТ у майбутній професійній діяльності.

Результати формувального експерименту засвідчили, що значні позитивні зміни у формуванні мотиваційного компонента в майбутніх документознавців-менеджерів наявні. Сформованість мотиваційного компонента в студентів КГ досягнула достатнього рівня (порівнюючи з середнім рівнем на початку формувального експерименту), у студентів ЕГ – високого (порівняно з достатнім на початку формувального експерименту). Навіть несистематичне використання ІКТ у навчальній діяльності студентів КГ засвідчило позитивні результати, студенти цікавляться та прагнуть набувати й поглиблювати свої практичні вміння та навички роботи з ІКТ, поступово у студентів КГ зростає зацікавленість навчальними завданнями, які вимагають використання засобів ІКТ, вони починають розуміти важливість професійного оволодіння ІКТ для майбутньої діяльності. Щодо студентів ЕГ, то ми спостерігали значне підвищення інтересу до навчального процесу та формування у студентів ЕГ високого рівня мотиваційного компоненту. Позитивні результати експерименту доводять, що поєднання традиційних технологій навчання з ІКТ у навчальному процесі дає значний та ефективний результат і впливає на підвищення рівня мотивації у студентів.

Для визначення рівня сформованості *змістового компонента* ми вибрали метод тестування. За професійно орієнтовану дисципліну обрали інформаційний менеджмент, який власне є ключовою дисципліною в курсі підготовки майбутніх документознавців-менеджерів, а також у ньому простежуються міжпредметні зв'язки (з інформаційно-комп'ютерними та спецдисциплінами) та зв'язки з практичною професійною діяльністю. Тестові завдання розробили в 10 варіантах. Кожен варіант складався з 10 запитань, які були поділені за чотирма рівнями складності, відповідно до показників рівнів сформованості готовності за критерієм змістового компонента та навчальними можливостями студентів. Питання були спрямовані на: перевірку оволодіння та відтворення майбутніми інформаційними фахівцями базових професійних понять, термінів та ключових концепцій інформації та інформаційного менеджменту (I рівень); визначення рівня засвоєння властивостей, ознак, характеристик, основних процесів інформаційного менеджменту та структури інформації (II рівень); аналіз та синтез інформації, володіння належним теоретичним рівнем знань про можливості та переваги використання концепцій інформаційного менеджменту у практичній діяльності, грамотне використання професійної лексики, вміння самостійно пропонувати кращі варіанти для вирішення стандартних професійних завдань та виявляти причинно-наслідкові залежності в інформаційних процесах (III рівень); виявлення систематичних та глибоких знань про можливості практичного використання інформаційного менеджменту для вирішення професійних завдань (IV рівень).

Результати підсумкового контролю сформованості змістового компонента дають можливість зробити висновок, що середній показник успішності рівня теоретичних знань зріс на 0,6 бала у КГ (з 6,0 бала до 6,6 бала) та на 1,5 бала в ЕГ (з 6,11 бала до 7,61 бала). Результати показали, що кількість студентів КГ та ЕГ, які володіють тільки найпростішим рівнем теоретичної підготовки, зменшилась, (що є показником позитивної динаміки і свідчить, що студенти менше роблять помилок на початкових рівнях складності), а саме на 5,7% в КГ. В ЕГ бачимо, що всі студенти виконали завдання I рівня складності. Також спостерігаємо зменшення кількості студентів, які не можуть опанувати завдання за репродуктивним (II) рівнем теоретичної підготовки (зменшення на 8,8% в КГ та на 16,7% – в ЕГ). Так, показник достатнього (III) рівня сформованості змістового компонента зріс на 11,6% в КГ та на 7,6% в ЕГ. Відбулися значні зміни показника високого (IV) рівня готовності. Цей показник зріс на 2,9% в КГ та на 25% – в ЕГ. Такі результати ми пояснюємо тим, що в КГ використовувалися традиційні технології подання та засвоєння теоретичного матеріалу з частковим використанням ІКТ, а в ЕГ ми поєднали традиційну технологію з ІКТ, що позначилося на кращому засвоєнні теоретичного матеріалу студентами. За результатами підсумкового контролю формувального експерименту, рівень сформованості теоретичних знань в КГ залишився на середньому рівні, а рівень сформованості змістового компонента в ЕГ сягнув достатнього рівня. Це дає змогу стверджувати, що застосування авторської моделі формування готовності майбутніх документознавців-менеджерів до практичної діяльності за допомогою ІКТ дає можливість значно покращити рівень формування власне професійних знань та виробити у студентів здатність знаходити нестандартні підходи до вирішення проблемних запитань, що активізує в них творче мислення, розвиває здатність використовувати набуті раніше знання, вміння оперувати професійною термінологією; проводити паралелі та використовувати міжпредметні знання у складних професійних ситуаціях.

Для визначення рівня сформованості *процесуального компонента* в майбутніх документознавців-менеджерів ми розробили практичні завдання для виконання на комп'ютері, які також були згруповані за чотирма рівнями складності. Ці завдання спрямовані на перевірку умінь та навичок роботи з програмним забезпеченням та використання сучасних ІКТ для розв'язання професійних завдань. Всі практичні завдання базувалися на п'яти програмних продуктах (Word, Excel, Access, PowerPoint, Internet). Завдання на перевірку процесуального компонента складені з поступовим ускладненням рівня завдань та залученням до вирішення поставлених завдань раніше набутих документознавцями-менеджерами знань, практичних умінь та навичок. Вони зорієнтовані на активізацію пізнавально-самостійної роботи та креативного підходу до виконання професійних завдань. Практичні завдання, які ми використовували під час експерименту, мають проблемно-прикладний характер і спрямовані на формування та вдосконалення базових практичних навичок роботи з основними програмними продуктами. Вирішення запропонованих нами практичних завдань вимагає від майбутніх документознавців-менеджерів уміння використовувати розумові дії, оперувати вже набутими міжпредметними знаннями та вміннями; розвиває логічне мислення, формує індивідуальний практичний стиль виконання завдань кожним студентом зокрема.

Результати підсумкового контролю формувального експерименту показали, що завдання з поділом на рівні за професійним спрямуванням та використання ІКТ в самостійній роботі дало позитивні показники в навчанні. Так, завдання першого рівня складності може виконати 94,2% студентів у КГ та 100% студентів в ЕГ. Що стосується завдань II рівня складності, то ще 31,4% студентів КГ мають проблеми з виконанням завдань цього рівня, проте в 94,5% студентів ЕГ сформовані вміння репродуктивного рівня. Практичними навичками III рівня володіють 40% студентів КГ. В ЕГ показник сформованості процесуального компонента III рівня складності збільшився на 25%. Значний приріст показника рівня сформованості процесуального компонента відбувся на IV рівні складності: в КГ цей показник зріс на 11,4%, а в ЕГ – на 19,6%. За результатами підсумкового контролю, середній бал успішності студентів у КГ становить 7,1 (зріс на 0,7), а в студентів ЕГ – 8,2 (зріс на 1,7). Це дає нам змогу стверджувати, що рівень сформованості процесуального компонента у студентів обох груп є достатнім, що підтверджує результативність нашої методики.

Завершальним показником готовності майбутніх документознавців-менеджерів до професійної діяльності є сформованість у них *рефлексивно-креативного компонента*. Власне цей компонент закладає основи індивідуального професійного стилю роботи над проблемними завданнями, формує в нашого майбутнього фахівця вміння та навички роботи з ІКТ для вирішення професійних завдань, здатність самостійно та об'єктивно оцінювати власну практичну діяльність, виявляти шляхи самовдосконалення тих навичок, які, на думку студентів, у них гірше набуті або якими вони мають оволодіти для підвищення свого практично-професійного рівня підготовки. Для перевірки сформованості цього компонента ми розробили практичні завдання професійного спрямування, які відповідали чотирьом рівням складності. Практичні завдання володіють професійною спрямованістю, вимагають від студентів активізації знань та умінь не тільки з комп'ютерно-інформаційного циклу дисциплін, але в більшості вони спрямовані на використання набутих навичок з професійно орієнтованих дисциплін.

Для формування рефлексивно-креативного компонента в майбутніх документознавців-менеджерів ми поступово на практичних заняттях вводили творчо-професійні завдання з їх поступовим ускладненням, зважаючи на навчальні можливості студентів, рівень їх підготовки та зацікавленість і бажання їх вирішувати. Вміння вирішувати такі завдання для майбутніх документознавців-менеджерів передбачає таке: закріплюються та вдосконалюються практичні вміння та навички; розвивається пізнавальна активність у студентів, що сприяє розвитку самостійного мислення та самосійної роботи над собою та своїми знаннями та навичками; поглиблюються теоретичні знання та набуваються навички роботи з міжпредметними знаннями; підвищується зацікавленість студентів професійно орієнтованими дисциплінами на рівні фахівців (студенти починають читати професійну пресу, цікавляться професійними Інтернет-ресурсами); формуються вміння шукати нестандартні та оригінальні способи вирішення поставлених навчально-професійних завдань; зникає страх перед завданнями, які, на перший погляд, є невідомими для студента, які він через невпевненість у власних силах за інерцією відкидає, з'являється бажання не тільки подумати над завданням, але й знайти шляхи вирішення навіть тоді, коли для цього потрібно звернутися до додаткових джерел інформації; крім того, рейтинговий контроль дає змогу формувати студентам завдання, враховуючи їх можливості та поступово їх ускладнювати, а студентам це допомагає активно працювати під час навчального процесу.

Результати перевірки сформованості цього компонента свідчать про позитивну динаміку його формування у студентів. Зниження показників перших двох рівнів свідчить про те, що, по-перше, у студентів добре сформований процесуальний компонент (оскільки він є основою для розвитку та формування рефлексивно-креативного компонента), і вони на належному рівні володіють базовими навичками роботи з ІКТ; по-друге, студенти без помилок і повністю виконують завдання перших двох рівнів, а саме: 88,6% студентів у КГ та 100% в ЕГ справляються із завданнями I рівня; 74,3% студентів у КГ та 91,7% в ЕГ виконують завдання II рівня. Частка студентів, які оволоділи складнішими рівнями виконання професійно орієнтованих практичних завдань зросла, а саме: на 5,7% зріс показник виконання завдань III рівня студентами КГ та в 2 рази цей показник збільшився в ЕГ, тобто на 30,2%. У групах (КГ й ЕГ) майже вдвічі зросли показники виконання завдань найвищого – творчого рівня (на 8,6% у КГ та на 19,7% в ЕГ). Позитивні результати підсумкового контролю виявляються через зростання середнього бала успішності в обох досліджуваних групах. На 0,6 зріс показник успішності в КГ та на 1,7 в ЕГ. Хоча, спостерігаючи за зростанням цього показника в КГ (6,8), відзначаємо, що рівень сформованості рефлексивно-креативного компонента залишається в студентів КГ на середньому рівні. А приріст показника в ЕГ (8) дає змогу констатувати, що рівень сформованості цього компонента досягнув достатнього рівня.

Отже, результати формуального експерименту свідчать, що розроблена авторська модель формування готовності документознавців-менеджерів до майбутньої діяльності засобами ІКТ дає змогу підготувати фахівця, знання, уміння та навички якого відповідатимуть достатньому рівню готовності. Це доводить дієвість та результативність моделі. Позитивну динаміку зростання показників сформованості змістового, процесуального та рефлексивно-креативного компонентів подано в таблиці.

**Динаміка сформованості основних компонентів готовності
у документознавців-менеджерів під час формувального експерименту**

Об'єкт дослідж.		СБ	Рівні сформованості компонентів			
			I рівень	II рівень	III рівень	IV рівень
1		2	3	4	5	6
Змістовий компонент						
КГ	ВК	6,0		Середній		
	ПК	6,6		Середній		
ЕГ	ВК	6,1		Середній		
	ПК	7,6			достатній	
Процесуальний компонент						
КГ	ВК	6,4		Середній		
	ПК	7,1			достатній	
ЕГ	ВК	6,5		Середній		
	ПК	8,2			достатній	
Рефлексивно-креативний компонент						
КГ	ВК	6,2		Середній		
	ПК	6,8		Середній		
ЕГ	ВК	6,2		Середній		
	ПК	8			достатній	

Примітка:

СБ – середній бал;

ВК – вхідний контроль, який використовувався під час формувального експерименту;

ПК – підсумковий контроль.

Для перевірки правильності та надійності результатів експерименту ми використали сучасні методи статистичної обробки даних – комп'ютерний програмний продукт статистичного аналізу STATISTICA. Розрахунки, проведені за допомогою програми STATISTICA, дають змогу стверджувати та доводять, що при дотриманні умов експериментальної методики ймовірною є правильність та дієвість нашого твердження, що між ЕГ та КГ є відмінність більша, ніж 0,95, тобто можна буде отримати такі самі високі результати формування в майбутніх документознавців-менеджерів знань, умінь та навичок, які були отримані під час нашого експерименту в експериментальній групі. Тобто наша гіпотеза узгоджується (приймається) з наявними даними.

Висновки. Результати формувального експерименту довели, що розроблена авторська модель формування готовності документознавців-менеджерів до майбутньої діяльності засобами ІКТ дає змогу підготувати фахівця, професійна підготовка якого відповідатиме достатньому рівню готовності. Для перевірки правильності та надійності нашої гіпотези ми провели розрахунки за допомогою сучасного пакета статистичного аналізу STATISTICA. Одержані результати підтвердили дієвість моделі готовності та результативність запропонованої методики.

Література

1. Новаківський І.І. Інформаційні системи у менеджменті: системний підхід : навч. посіб. / І.І. Новаківський, І.І. Грибик. – Л. : Вид-во Національного університету “Львівська політехніка”, 2007. – 197 с.

2. Романишин Ю.Л. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на педагогічні умови формування готовності майбутніх документознавців-менеджерів / Ю.Л. Романишин // Вища освіта в Україні : теоретичний та науково-методичний часопис. – 2008. – № 4 (додаток). – С. 161–162.

3. Романишин Ю.Л. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) при створенні моделі готовності документознавців-менеджерів до майбутньої діяльності / Ю.Л. Романишин // Матеріали V науково-методичної конференції. – К., 2008. – С. 118–120.

РУДЕНКО Н.В.

ВПРОВАДЖЕННЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Безперечним досягненням людства, яке входить у третє тисячоліття, стала розробка основних стандартів гуманістичного принципу рівності, визнання того, що всі люди рівні, незалежно від будь-яких ознак. Ця ідея проголошена в Політичній декларації Спеціальної сесії Генеральної Асамблеї ООН “Жінки в 2000 році: рівність між чоловіками і жінками. Розвиток і мир у XXI столітті”, де національні уряди зобов’язалися “забезпечувати формування в країнах суспільства, у якому жінки і чоловіки діяли б в ім’я побудови такого світу, де кожна людина могла б жити в умовах рівності, розвитку і миру”. В Україні право на отримання освіти зафіксовано в Конституції України, Законі України “Про освіту”, у відповідних статтях Законів України “Про загальну середню освіту”, “Про професійно-технічну освіту”, “Про вищу освіту”, що відповідає вимогам Конвенції ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок та цілям розвитку тисячоліття, прийнятим на саміті, де Україна взяла на себе зобов’язання досягти гендерної рівності до 2015 р.

Сучасний рівень розвитку гендерних досліджень і гендерної освіти в Україні свідчить про формування моделі нового світобачення. Оригінальність цього світобачення визначається особливостями, зумовленими глобалізацією сучасного життя. З одного боку, конструюванням і розвитком нових напрямів гендерних відносин у соціально-економічній сфері українського суспільства, з іншого, – стримуванням патріархальних стереотипів. Це призводить до перебоїв у чіткому розмежуванні “жіночого і чоловічого простору”, стає стимулом для перерозподілу раніше закріплених гендерних позицій.

Для активного залучення у суперечливий процес еволюції суспільства жінок і чоловіків потрібно психологічно, соціально і економічно готувати. Це вимагає чіткого визначення пріоритетів гендерної освіти, які формуються під впливом попиту сьогодення, а саме трансформації суспільних ідеалів, підвищення вимог до якісних і змістовних аспектів життя. У цих умовах гендерна освіта має забезпечити збереження культурних цінностей і водночас, сприяти соціальним змінам, що відбуватимуться з впровадженням нових навчальних технологій та переоцінкою існуючих знань.

Особливо важливою виглядає, на нашу думку, проблема створення стійкої системи отримання знань з питань гендеру, системи, яка б включала в себе як освіту, так і просвітництво, даючи можливість доступу до таких знань людині протягом усієї кар’єри і життя. Поки що тільки зароджуються основи такої системи і, вочевидь, найбільш швидко може бути відчутним результат у структурі вищої і середньої освіти.

Метою статті є аналіз проблеми інтеграції гендерного підходу в систему вищої освіти.

Останнім часом гендерні дослідження стали невід'ємною складовою педагогічної науки, а гендерна проблематика відокремлюється в різних галузях педагогіки. Виникнення цього нового напрямку пов'язане з посиленням суперечностей між відтворенням патріархальних стереотипів у взаємодії статей та реальними трансформаціями гендерних відносин у сучасному українському суспільстві.

Важливий внесок у розробку концепції гендерного підходу в педагогічній освіті зробили: О. Вороніна (проблеми розробки теорії та методології гендерних досліджень, визначення їх місця в системі підготовки студентів), Л. Штильова (розробка методичних програм для вчителів з питань упровадження гендерної освіти та виховання в середній школі), І. Кльоцина (шляхи гендерної соціалізації особистості з урахуванням вікових особливостей, розробка практикуму з гендерної проблематики для створення гендерних стереотипів). Гендерний підхід при підготовці майбутніх учителів врахований у працях С. Матюшкової, Н. Гендерник, Л. Шолохової, М. Полив'яної, О. Шнирової та інших [1–5].

В Україні жінка реально користується рівними з чоловіком правами щодо доступу до освіти, одержання документів про освіту в навчальних закладах усіх типів (винятком є окремі спеціальності, які можуть становити загрозу або справляти негативний вплив на здоров'я жінок), мають право на рівний з чоловіками доступ до навчальних програм, літератури, іспитів, одержання кваліфікації, отримання стипендій тощо.

За значенням стандартних для міжнародного порівняння показників гендерної рівності у сфері освіти, доля хлопчиків і дівчаток серед учнів шкіл, юнаків і дівчат серед студентів середніх спеціальних і вищих навчальних закладів указує на відсутність значущих проблем отримання жінками освіти в нашій країні. Більше того, за останні десять років в Україні, як і в багатьох країнах Східної Європи і СНД, посилюється тенденція фемінізації вищої школи, оскільки чисельність студенток зростає значно більшими темпами, ніж чисельність студентів (за ці роки студенток стало більше в два рази, а кількість студентів зросла в 1,6 раза). Це пов'язано з тим, що українські жінки сьогодні більш впевнені в можливості отримання високооплачуваної престижної роботи. До речі, за даними дослідження, здійсненого Організацією економічного співробітництва, що проводилось у 2006 р. в 43 розвинутих країнах світу, кількість жінок, які здобули освіту будь-якого рівня перевищила в 1,8 раза кількість чоловіків з аналогічною освітою. Гендерна ознака суттєво впливає на розвиток освіти в Україні. Співвідношення кількості чоловіків і жінок та, відповідно, “вага” педагогів і вчених змінювалися залежно від соціально-економічних і політичних умов, між тим гендерна асиметрія на освітянському полі лишається незмінною. Найбільш гендерна асиметрія спостерігається серед шкільних учителів. Більшість педагогічних колективів загальноосвітніх шкіл – це фемінізовані професійні співтовариства. Інтенсивна фемінізація шкільного середовища здійснювала і здійснює свій певний вплив на виховний процес у середніх навчальних закладах, оскільки вплив чоловіків на виховання дітей (особливо хлопчиків) у школах, як і в сім'ї, замінити неможливо. У таких умовах навчання гендерної свідомості може розглядатися як “побічний” продукт навчальної та комунікативної взаємодії в системі “вчитель – учень”, а ефективність її впливу пов'язана насамперед з тим, наскільки сам учитель усвідомлює і приймає свою статеву належність.

Інша картина спостерігається у вищій освіті, де зростання кількості жінок також було пов'язано з домінантним процесом останніх років – впливом чоловіків, але проходив він повільніше, оскільки жінки зберігають вищу прихильність зайнятості в умовах стабільності, що фактично відповідає орієнтації на бюджетний сектор економіки.

У формуванні та розвитку гендерного підходу в освіті можна виділити такі етапи:

1. *Традиційна педагогіка*. За традиційним підходом, система освіти повинна допомогти людині адаптуватися до існуючих у суспільстві соціальних відносин. Існуюче суспільство вважається справедливим, оскільки талановиті завжди домагаються успіху. Традиційна педагогіка виходить з передумови, що в кожній дитині є вроджені здібності, таланти, покликання. Завдання школи – розподілити дітей так, щоб “гуманітарії” навчалися в гуманітарних класах, “технарії” – в технічних тощо. Донедавна традиційний підхід не піддавався сумніву та вважався єдино можливим підходом у педагогіці.

2. *Критична педагогіка* (Л. Альтюссер, П. Бордо, Б. Бернштейн, П. Макларен, А. Грамши). Це педагогічні теорії, у яких представлено критику традиційного підходу в освіті. Одним з основних положень критичної педагогіки є те, що школа не є засобом адаптації людини до суспільства, оскільки вона не зацікавлена у виявленні природних схильностей і здібностей дитини. Мета навчального закладу – не розвинути талант особистості, а нав'язати їй певну суспільну роль шляхом умілого конструювання. Формування ж особистості здійснюється за допомогою “прихованої навчальної програми”, яка передбачає не пряме нав'язування учням, студентам тих або інших принципів, а підбір відповідних їм завдань і прикладів. Підручники ж містять не просто навчальну інформацію, а зашифровані стереотипи та впровадження бажаних для цього суспільства переваг.

Метою критичної педагогіки є подолання нерівності в системі освіти. На думку її розробників, навчальні заклади повинні стати джерелом соціальної трансформації й емансипації. З таких навчальних закладів мають виходити громадяни, здатні позитивно змінювати світ. Критична педагогіка також передбачає зміну системи підготовки викладачів, які повинні володіти новітніми технологіями навчання, знати прогресивні педагогічні методики викладання, їх первинним завданням є створення гармонійної людської особистості, а не тільки передача знань.

3. *Феміністський підхід у педагогіці* (М. Макдональд, Г. Бреслава, Б. Хасана). Основним об'єктом уваги феміністської педагогіки є гендерні відносини. Існуюча система освіти відтворює гендерні стереотипи і ролі, тому гендерна ідентичність індивіда активно конструюється саме в межах навчального закладу. Освіта не є гендерно-нейтральною, оскільки її структура більше орієнтована на юнаків, ніж на дівчат. Якщо для юнаків відстоювання своєї точки зору, демонстрація своїх знань і здібностей – нормальний стиль поведінки, від дівчат цього не вимагається. Дівчат орієнтують переважно на жіночі сфери діяльності, юнаків – на чоловічі. Так, у школі існує негласний поділ предметів на жіночі (література, іноземна мова, рідна мова, біологія, історія) та чоловічі (алгебра, геометрія, фізика, хімія). Відповідно, від дівчаток чекають успіхів у жіночих науках, від хлопчиків – у чоловічих. Чоловічі предмети вважаються важчими, для їх вивчення потрібні “вроджені здібності”, тому успішність є важливішою. Натомість вважається, що жіночі предмети (переважно гуманітарного циклу) не важко добре вивчити за достатньої старанності.

Метою гендерної педагогіки є пом'якшення гендерних стереотипів через створення толерантних умов для формування особистості дитини. Гендерні стереотипи у повсякденній практиці навчального закладу укорінюються внаслідок прихованих або відкритих елементів статевої дискримінації. ЮНЕСКО виокремлює приховані та відкриті елементи статевої дискримінації в навчальних програмах. Відкритою дискримінацією вважається наявність різних навчальних програм для юнаків і дівчат. Прихована дискримінація, за визначенням ЮНЕСКО, – це наявність гендерних стереотипів у підручниках й інших навчальних матеріалах, їх ре-трансляція у поведінці викладача під час занять.

Однією з визначальних є категорія гендерної освіти. Через гендерну освіту здійснюється процес формування егалітарної свідомості особистості в системі соціокультурних взаємозв'язків на паритетних засадах. Саме гендерна освіта сприяє викориненню біодетерміністських уявлень про сутність “жіночого” й “чоловічого”, вивченню природи статево-рольових стереотипів.

Фахівці, серед яких чимало педагогів, приділили багато уваги становленню такого поняття, як гендерна освіта. Так, В. Кравець визначає гендерну освіту як процес засвоєння знань про психосексуальну культуру, що включає гендерну сві-ту, пропаганду й самоосвіту. Російська дослідниця І. Кльоцина виділяє гендерний підхід в освіті як засіб пізнання дійсності, де протидія та нерівність чоловічих і жіночих рис особистості, її мислення, особливості поведінки закріплюють зв'язок між біологічною статтю й досягненнями в соціальному житті. О. Шнирова підкреслює, що гендерна освіта є часткою освіти взагалі, призначенням якої є поширення знань про специфічний добір культурних характеристик, що визначають соціальну поведінку жінок і чоловіків та відносини між ними.

Саме гендерна освіта є тим інструментом, за допомогою якого відбудеться перелом патріархальних поглядів (гендерних стереотипів) на роль і призначення жінок і чоловіків у суспільстві. Причому цей перелом слід починати серед молоді – саме тієї частини суспільства, яка через декілька років буде керувати державою.

Треба констатувати, що 90-ті рр. ХХ ст. виявили декілька тенденцій щодо неблагополуччя загального стану в освітній сфері. Вони зумовлені не лише недосконалістю правового регулювання, на що мають звернути увагу освітницькі реформатори. Критичний стан освіти вбачається й у відсутності ідеологічного спрямування у вихованні підлітків. Якщо раніше вся система освіти підпорядковувалася вихованню майбутніх будівників комунізму, нової людини, то на сьогодні ми повинні визнавати відсутність ідеалів – старі себе спростували, а нових загальнодержавних обр'їв ми не набули. Це є дуже серйозною перешкодою на шляху формування громадської та політичної свідомості молоді.

Виховання в сім'ї відбувається за традиційною схемою, без урахування розподілу на гендерні ролі. Так, хлопчиків батьки готують до якихось значніших ролей у світі. Дівчатам залишається лише виконувати дрібні хатні обов'язки; у них втрачається інтерес до широкого зовнішнього світу, а далі єдиним виходом застається жагуча мрія про “прекрасного принца”, про виграш у шлюбній лотереї. І сім'я, і школа заохочують і карають дітей здебільшого згідно з уявленням про окремий для кожної статі поведінковий стереотип (гендерний стереотип). Вимоги до хлопчиків вищі з огляду на підготовлену їм важливу суспільну роль. Дівчинку ж настанова на пасивність поступово змушує не перейматися власним інтелектуа-

льним розвитком. Ініціатива, відвага, цікавість не заохочуються, адже ідеал жіночності – подібатися, присвячувати себе служінню іншим.

Педагогічні канони, “хлоп’ячі” та “дівчачі” ігри, казки та книжки – усе привчає дитину сприймати жіночу долю як вторинну, службову щодо чоловічої. Упередження, нав’язані в дитинстві, визначають усе доросле життя жінки, яка боїться вийти за межі усталеного, взяти на себе нетрадиційну суспільну роль; розбіжність між сформованими вихованням запитами і цілковито не відповідними життєвими ситуаціями буває дуже болісною для молодої жінки з перших її самостійних кроків.

Виходячи з цього, одразу стає зрозумілою вся необхідність гендерної освіти і впровадження її в загальноосвітні заклади, оскільки саме вона включає способи і прийоми раціонального, збалансованого виховання юнаків і дівчат з урахуванням гендерного виміру суспільства.

Тому метою гендерної освіти є:

1. Виховання в молоді гендерної культури, спрямованої на подолання патріархальних стереотипів в українському суспільстві й активізацію молоді щодо вирішення проблем загальнодержавного значення.

2. Загальнотеоретична і практична підготовка молоді до дорослого життя, відповідальності за свої вчинки перед державою.

3. Підтримка демократичного розвитку в Україні шляхом вивчення та впровадження гендерної рівності.

Завдання, які покладають на курс гендерної освіти:

1. Ознайомити молодь з процесами, що ведуть до гендерної рівності (тобто встановлення однакового статусу для чоловіків і жінок).

2. Допомогти молоді усвідомити той факт, що подальший розвиток громадянського суспільства визначає необхідність різного ставлення до жінок і чоловіків для досягнення тотожності результатів.

3. Сприяти формуванню в молодого покоління нового гендерного мислення і розумінню ними його важливості для подальшої профорієнтації.

Висновки. Ефективність гендерної освіти значною мірою зумовлена методами її впровадження. Пріоритетну роль у гендерній освіті мають відігравати сучасні технології навчання, що стимулюють творчість, ініціативу, самостійне та критичне мислення. Процес упровадження системи знань з гендерної освіти у вищих навчальних закладах може здійснюватись у чотирьох формах:

- навчальний предмет (підготовка та впровадження самостійних авторських програм спецкурсів з гендерної тематики);

- міждисциплінарна форма діяльності в рамках освітянського простору;

- організація позанавчальної діяльності (робота науково-практичних закладів з гендерної освіти);

- організація студентського життя, що сприяє коректній гендерній поведінці.

Загальними напрямками інтеграції гендерних досліджень у процес навчання є:

- проведення широкого обговорення щодо важливості гендерної освіти в суспільстві за участю науковців, громадськості;

- врахування проблематики гендерних досліджень у сучасній науці;

- узгодження гендерного змісту освіти та вже існуючих програм дисциплін гуманітарного циклу;

- вивчення та узагальнення міжнародного досвіду гендерної освіти;

- методичне забезпечення для підготовки та перепідготовки викладачів;
- залучення громадських організацій до співробітництва із вищими навчальними закладами в напрямі розробки науково-методичного забезпечення гендерної освіти.

Література

1. Вихор С.Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / С.Т. Вихор. – Тернопіль, 2006 – 20 с.
2. Літвінова О.В. Вплив гендерних експектацій на соціально-рольову позицію майбутнього фахівця : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.05. / О.В. Літвінова. – К., 2007 – 20 с.
3. Мунтян І.С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І.С. Мунтян. – Одеса, 2004. – 21 с.
4. Терзі П.П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / П.П. Терзі. – Кіровоград, 2007. – 20 с.
5. Хавлін Т.В. Гендерні ролі як символічні системи соціокультурного розвитку суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук : 22.00.04 / Т.В. Хавлін. – Х., 2009 – 27 с.

РУСАНОВ Г.

УДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ПТУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Реформування економіки України, динамічна модернізація різних галузей виробництва та сфери послуг, посилення конкуренції на ринку праці, стійкий попит на працівників затребуваного роботодавцем рівня кваліфікації зумовлюють необхідність упровадження ефективних форм і методів професійної компетентності, ціннісних установок, життєвої стратегії щодо безперервного вдосконалення знань, умінь, навичок.

Процеси глобалізації у сфері економічних і соціальних відносин потребують нових підходів до формування змісту, методів і засобів навчання фахівців усіх сфер господарства. Трансформація професійно-технічної освіти України вимагає її реформування на основі сучасних і перспективних потреб розвитку суспільства. Відбувається пошук нових прогресивних форм реалізації професійно-технічної освіти, які пов'язані зі зміною стереотипів, з орієнтацією на існуючі соціально-економічні реалії ринку праці, сучасні світові тенденції з урахуванням особливостей національного розвитку. Посилення конкуренції зумовлює появу інновацій у виробничих процесах різних економічних галузей, що вимагає іншої підготовки робочої сили на ринку праці.

Під впливом динамічного і зростаючого ринкового попиту останніми роками формуються нові типи навчальних закладів профтехосвіти: багаторівневі та багатофункціональні професійні ліцеї, коледжі, ВПУ, навчальні центри державної служби зайнятості, навчально-виробничі, ресурсні та ресурсно-інформаційні центри тощо. Їх становлення й розвиток часто здійснюються емпірично, ґрунтуючись на місцевому одиничному досвіді функціонування таких освітніх установ.

Основною метою їх створення є поширення можливостей задоволення потреб ринку праці в працівниках широкого профілю й високої кваліфікації, забезпечення послідовності в системі безперервної професійної освіти, посилення професійної спрямованості навчання учнів, їх адаптації до сучасного виробництва та конкретної праці.

Професійно-технічний навчальний заклад сьогодні має бути готовим виконати будь-яке ринкове замовлення – від елітного виховання та навчання фахівців до надання населенню елементарної освітньої послуги. Сучасні тенденції розвитку професійної освіти висувають нові вимоги не тільки до випускників, викладачів, майстрів, а отже, до керівництва ПТНЗ.

Вимоги до управління цими навчальними закладами в умовах інтеграції вітчизняної освіти в європейський освітній простір кожного року зростають. Про це свідчать провідні дослідження за різними напрямками: положення структурно-функціонального підходу до управління (С. Батишев, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, М. Захаров, А. Калініна, Ю. Конаржевський, В. Кузь, Вю Маслов, Є. Павлютенков, В. Пікельна, М. Поташник та ін.); теоретичні основи управління професійно-технічним навчальним закладом як соціально-педагогічною системою (І. Лікарчук, А. Макаренко, В. Мельниченко, В. Олійник, Л. Сергєєва та ін.); порівняльно-педагогічні аспекти професійної освіти (Н. Абашкіна, Т. Десятов, А. Каплун, С. Романова, Л. Пуховська); теоретико-методологічне обґрунтування шляхів удосконалення навчально-виховного процесу в професійно-технічних навчальних закладах (С. Батишев, А. Беляєва, С. Гончаренко, О. Дубинчук, Н. Кузьміна, Н. Нічкало, О. Новиков, І. Смирнов та ін.); проблеми інноваційного розвитку вітчизняної освіти та управління інноваціями знаходяться в колі наукових інтересів В. Андрущенко, Л. Ващенко, Л. Даниленко, І. Зязюна, В. Кременя, В. Олійника та ін.

Проте особливу увагу в сучасних умовах слід приділяти опрацюванню визначення управлінської компетентності керівника ПТНЗ. У зв'язку з цим відзначимо особливості пріоритетних завдань професійно-технічної освіти: підготовка висококваліфікованих працівників, конкурентоспроможних на сучасному ринку праці. Тому основним критерієм ефективності діяльності професійно-технічного навчального закладу є успішне включення підготовлених фахівців у професійну діяльність.

Мета статті – розкрити шляхи вдосконалення управлінської компетентності керівника ПТНЗ у сучасних умовах.

До труднощів, яких зазнають випускники ПТНЗ, належать такі: не завжди достатній рівень їх знань і вмінь; слабка готовність до праці в конкурентних умовах; відсутність сучасних професійних якостей, таких як уміння протистояти впливам реальної дійсності, розуміння стійких гуманістичних принципів, переосмислення й емоційна саморегуляція, дбайливе ставлення до власних професійних і моральних ідеалів. Саме ці якості визначають стабільність його професійної діяльності, рівень професіоналізму і наближають фахівця до моделі компетентної особистості, запропонованої Радою Європи, яка включає п'ять ключових компетенцій:

– політичну і соціальну компетенцію (здатність брати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, у підтримці і покращанні демократичних інститутів, вирішувати конфлікти без насилля);

– компетенцію, пов'язану із життям у багатокультурному просторі (для того, щоб контролювати прояви расизму і ксенофобії, запобігати розвитку нетолерант-

ного клімату, освіта повинна “оснастити” молодих людей міжкультурними компетенціями, такими як сприйняття розбіжностей, повага до інших і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій);

– компетенцію щодо володіння усною і писемною комунікацією, яка особливо важлива для роботи і соціального життя, з акцентом на тому, що людям, котрі не володіють нею, загрожує соціальна ізоляція (у цьому контексті комунікації все більшого значення набуває володіння більше ніж однією мовою);

– компетенцію, пов’язану з підвищенням інформатизації суспільства (володіння цими технологіями, розуміння їх застосування, слабких і сильних сторін, здатність до критичного осмислення інформації, що поширюється засобами масової інформації та рекламою);

– здатність навчатися протягом усього життя як основа безперервної освіти в контексті як власне професійного, так і соціального розвитку [7].

Щоб відповідати цим вимогам, керівнику ПТНЗ необхідно вдосконалювати власну управлінську компетентність.

Компетентісний підхід означає переорієнтацію з процесу на результат у діяльнісному вимірі. Результат розглядається з позицій затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності особистості самостійно діяти, вирішувати життєві та професійні ситуації [8, с. 159].

Диференціація понять “компетенція” та “компетентність”, на думку російських учених Е. Зеєра, А. Хуторського, – це набір можливостей, здібностей, знань, умінь і навичок у певній галузі, а компетентність – це рівень володіння цим потенціалом, характеристика самого суб’єкта, що показує рівень володіння компетенціями [2]. Поняття компетенції вони тлумачать як загальну здатність людини, засновану на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, набутих завдяки навчанню. На думку інших учених, поняття компетенції є похідним, дещо вужчим, ніж “компетентність”.

Аналізуючи контекст вживання поняття “компетенції”, вони доходять висновку, що це є соціально закріплений освітній результат. Це стосується сутності поняття “професіоналізм управлінської діяльності”.

Для того, щоб охарактеризувати стан розвитку професіоналізму управлінської діяльності керівників ПТНЗ, ми маємо звернутися до тлумачення понять “компетенція”, “компетентність” у дослідженнях професійної діяльності, обґрунтувати сукупність умінь, які визначають професіоналізм управлінської діяльності керівника професійного навчального закладу, а також виокремити управлінські завдання, які він вирішує.

А. Маркова справедливо вважає, що компетентність конкретної людини вужче, ніж професіоналізм, тому що людина може бути професіоналом у цілому у своїй галузі, але не бути компетентною у вирішенні всіх професійних питань. Вона виділяє різні види компетентності: спеціальну, соціальну, особистісну, індивідуальну. На відміну від компетентності, зазначає вчена, професіоналізм – це загальна характеристика вимог професії до людини. В такому розумінні поняття професіоналізму є більш широким, ніж компетентність [3].

Важливе зауваження робить Б. Гершунський, який визнає професійну компетентність результатом розвитку особистості. Вона визначається рівнем власної професійної освіти, досвідом та індивідуальними здатностями людини, її прагненням до безперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим ставленням до справи [1].

Російський дослідник А. Новиков визначає такі якості особистості, як самостійність дій, творчий підхід до будь-якої справи, готовність постійно оновлювати знання, гнучкість розуму, готовність до системного й економічного мислення, вміння вести діалог, співпрацювати в колективі, спілкуватися з колегами. Він включає в структуру компетентності керівника навчального закладу також знання іноземних мов, комп'ютера, екологічні й економічні знання, маркетинг, захист інтелектуальної власності [6].

Професійна управлінська компетентність у сучасній науці розглядається як сукупність особистих можливостей посадової особи, її кваліфікаційні знання, досвід, що дають змогу брати участь у виробленні певного кола рішень або самостійно вирішувати певні питання завдяки наявності відповідних знань і навичок [1; 2; 6; 8]. Компетентність керівника ПТНЗ за аналогією може розглядатися як єдність психологічної, теоретичної і практичної готовності до управлінської діяльності відповідно до конкретних вимог і завдань. У педагогіці достатньою мірою досліджені структура, функції й етапи управління освітнім закладом. Разом із тим серйозним питанням, яке потребує вирішення, є формування управлінської компетентності для ефективного і продуктивного здійснення професійної діяльності керівником навчального закладу. Формування компетентності керівника відбувається шляхом набуття інтегративної цілісності необхідних знань і вмінь, що виявляються у спроможності створити певний тип освітньої практики у своєму навчальному закладі.

Значний внесок у дослідження компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу зробив В. Маслов. Компетентність, на його думку, – система теоретико-методологічних, технологічних умінь, які об'єктивно необхідні особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків, а також відповідні моральні і психологічні якості.

Автор підкреслює, що важливим теоретичним і технологічним питанням є визначення наукової основи для систематизації знань та умінь, що становлять зміст компетентності. На його думку, такою основою може бути певна структура, яка відображає основні напрями, види та форми діяльності, притаманні тій чи іншій посаді. Наявність структури адекватно відповідає змісту діяльності особистості, функціям, які вона виконує, дає змогу відповідним чином систематизувати теоретичні положення і практичні вміння, що в цілому створить базову основу моделі посадової компетентності [4, с. 63–66].

У сучасній науково-педагогічній літературі з'явилася тенденція до визначення функцій керівника на основі соціально-психологічного підходу. На основі системного підходу визначають функції управління В. Бондар, М. Грішина, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Пікельна та ін.

До психологічних особливостей особистості й професійної діяльності керівника, які визначають рівень його професійної компетентності, вони зараховують: вміння створити ефективну управлінську команду; здатність бачити перспективи розвитку своєї діяльності й самому їх визначати; швидке реагування на зміну ситуації; самостійність і винахідливість у прийнятті управлінських рішень; установку на розвиток організації; творчу активність і здатність до нововведень; рішучість і динамічність у своїх вчинках і думках.

Компетентний керівник, на думку Т. Сорочан, систематизує, аналізує практичний досвід й, виходячи з цього, приймає оптимальні рішення. Компетентність –

це не тільки наявність у керівника знань, необхідних для успішного управління, а й розуміння їх значення для практики управління, прагнення оновити їх. Компетентність – це наявність управлінських умінь, здатність до вирішення управлінських ситуацій. Інакше кажучи, компетентність є інтегрованою професійною якістю керівника, поєднанням його досвіду, знань, умінь і навичок.

Компетенція не зводиться ні до знань, ні до умінь. Мати компетенцію означає опанувати вміння, бути здатним виявити в конкретній ситуації здобуті знання й досвід. Саме цей всеохоплюючий та інтегративний характер робить складним формування компетенції.

Отже, професіоналізм управлінської діяльності керівника навчального закладу – це сукупність компетенцій, які формуються й дають суб'єкту (керівнику) змогу професійно виконувати управлінську діяльність у сучасних соціально-економічних умовах з урахуванням особливостей об'єкта управління, пов'язаних із вирішенням педагогічних завдань [8].

Сутність професіоналізму управлінської діяльності керівника виявляється в таких компетенціях:

- 1) *функціональна* компетенція, яка полягає у відтворенні традиційного для навчального закладу циклу та володіння вміннями здійснювати управлінські функції;
- 2) *соціально-педагогічна* компетенція, яка передбачає управління навчальним закладом як соціальною системою;
- 3) *соціально-економічна* компетенція, яка забезпечує управління навчальним закладом в умовах ринкових відносин, оволодінні менеджментом і маркетингом в освіті;
- 4) *інноваційна* компетенція, яка спрямована на розвиток педагогічної системи навчального закладу шляхом опанування інновацій;
- 5) *фасилітативна* компетенція, яка характеризується орієнтацією творчої діяльності педагогів на створення оригінальної освітньої практики.

Висновки. Таким чином, структура і зміст професіоналізму керівника можна подати у вигляді сукупності компетенцій, які виявляються в уміннях і поєднують у собі діяльну і змістову складові. До шляхів удосконалення управління ПТНЗ у сучасних умовах можна зарахувати такі:

- постійний аналіз результатів власних управлінських дій, спроможність підтримувати педагогів-новаторів не лише соціальними і психологічними методами заохочення, а й матеріальними за рахунок інвестицій;
- створення правових, організаційних і психологічних умов для здійснення інноваційної діяльності; залучення різних інвесторів;
- входження у регіональні, національні та міжнародні інноваційні освітні проекти;
- входження до загальної (локальної) мережі Інтернет;
- створення конкурентоспроможного освітнього середовища.

Однією з важливих умов забезпечення мотивації діяльності працівників ПТНЗ є вмотивованість дій самого керівника, що досягається в результаті дотримання ним певних умов, а саме: чіткого усвідомлення мотивів своєї управлінської діяльності; чіткої постановки цілей перед собою та своїм колективом, відповідальності за результати дій; використання вольових прийомів і засобів саморегуляції для переборювання труднощів, які виникають при досягненні мети [5].

Оскільки в сучасних умовах кардинальних змін, що характерні для ринкових відносин, досить актуальною залишається проблема продуктивного управління, то доцільно визначити як основні операційні функції управління не тільки планування, організацію, контроль, а й координування і коригування (оперативне коригування).

Література

1. Гершунский Б. Философия образования для XXI века : учеб. пособ. / Б. Гершунский. – 2-е изд. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
2. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : К.У.С., 2004. – 112 с.
3. Маркова А. Психология профессионализма / А. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
4. Маслов В. Наукові засади визначення змісту підвищення кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів / В. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 63–66.
5. Мельніченко В.В. Особливості менеджменту у професійно-технічній освіті : навч. посіб. / В.В. Мельніченко. – Миколаїв : КВУТ, 2006. – 240 с.
6. Новиков А. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении / А. Новиков. – М. : Профессиональное образование, 1996. – 131 с.
7. Революция в обучении : пер. с англ. / Гордон Драйден, Джанет Вос. – М. : ООО “ПАРВИНЭ”, 2003. – 672 с.
8. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Т.М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.

РЯБОВА О.Б.

СУТНІСТЬ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ КАТЕГОРІЇ

Мінливі соціально-економічні умови життя спонукають шукати нові підходи до навчання в системі вищої освіти фахівців, які б володіли разом з фундаментальною підготовкою і професійною компетентністю високим творчим потенціалом. Саме фахівці такого типу роблять значний внесок у виробництво і суспільне життя, визначають економічну потужність держави і духовно-етичний стан суспільства. Проте разом з усвідомленням думки, що освіта покликана випереджати всі сторони суспільного життя, щоб у період кризи реформ стати дієвим чинником позитивних суспільних змін, доводиться констатувати, що в реальній практиці все ще панують консервативні традиції. Сучасна освіта згідно з вимогами постіндустріального суспільства, щоб стати чинником його соціально-економічного розвитку, повинна забезпечити адекватну підготовку фахівців, затребуваних у суспільстві. Необхідно радикально перебудувувати систему вищої освіти в умовах науково-технічного прогресу XXI ст., орієнтуватися при цьому не тільки на підвищення рівня освіти студентів, а й на формування і розвиток творчої особистості, яка швидко адаптується до змінних економічних, технологічних і культурно-соціальних реалій навколишнього світу.

Однак на сьогодні недостатньою мірою досліджена проблема розвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя.

Метою статті є виявлення сутності творчої індивідуальності майбутнього вчителя.

Для того, щоб ефективно розвивати творчу особистість студентів з урахуванням їх індивідуальності, необхідно зрозуміти природу творчості і творчої індивідуальності, будувати систему освіти, спираючись на знання законів розвитку творчої особистості.

Творчість ученими розглядається як діяльність, у процесі якої створюється щось якісно нове і має неповторність, оригінальність і суспільно-історичну унікальність [1].

Сучасні теорії творчості, розвитку творчої індивідуальності характеризуються багатоплановістю, що неабиякою мірою зумовлене відмінністю наукових підходів до розуміння природи творчої індивідуальності.

Основоположники ряду філософських напрямів по-різному вирішували питання про значення людського життя у світі, про мету розвитку кожної індивідуальної істоти.

Філософи школи Демокрита тяжіли до “речового” підходу, до детермінізму, тобто пояснення внутрішніх психічних законів розвитку особистості дією зовнішніх, об’єктивно існуючих причин. Демокрит заперечував безсмертя індивідуальної душі: “Смертельна природа підлягає знищенню” [2].

Джерело розвитку творчої особистості Демокрит вбачав у формуванні почуття обов’язку в процесі виховання юних громадян для зміцнення могутності держави.

Узагальнюючи філософські ідеї про творчу сутність людини, яка активно взаємодіє з навколишнім світом, синтезуючи різні методологічні філософські підходи, ми вважаємо, що згідно з принципом детермінізму зовнішні умови (обставини, чинники), безумовно, відіграють певну роль у творчому розвитку особистості. На нашу думку, важливою є ідея побудови багатоступеневої структури індивідуальності особистості і суб’єкта діяльності Б. Ананьєва. Учений відзначав, що “індивідуальність людини можна зрозуміти за умови повного набору характеристик людини”. У різнорівневій моделі Б. Ананьєва показано взаємозв’язок вищого і нижчого рівнів структури індивідуальності.

Вивчення рівневої системи індивідуальності вимагає розуміння фізіологічних основ індивідуальних відмінностей між людьми. Із цього приводу науковці Б. Теплов і В. Небиліцин дотримуються позиції, що природа індивідуальності не одержить повного наукового пояснення, а саме: вивчення індивідуальних відмінностей не зможе піднятися над рівнем описовості, якщо ми не знатимемо фізіологічну природу основних властивостей нервової системи і не навчимося точно визначати їх. Природу творчої індивідуальності в аспекті її розвитку можна глибоко розкрити, орієнтуючись не тільки на системний, а й на діяльнісний, особистісно орієнтований підходи.

О. Леонт'єв (108) обґрунтував наукові принципи діяльнісного підходу до вивчення психічних явищ. Було розроблено теорію про виникнення, функціонування і структуру психічного відображення в процесах діяльності. Обґрунтовано основні принципи діяльнісного підходу:

- розвитку й історизму;
- наочності;
- активності як специфічної особливості людини;
- єдності будови зовнішньої і внутрішньої діяльності;
- системного аналізу психіки.

У навчанні може і повинно розвиватися творче мислення, а потім його зростання здійснюватиметься в майбутній професійній педагогічній діяльності. В процесі професійного навчання необхідно розвивати інтереси і мотиви творчої діяльності.

В основному творчість розглядається вченими як процес створення, відкриття нового, що раніше для конкретного суб'єкта було невідомим (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Голдентрихт, К. Платонов та ін.). Оскільки творчій діяльності притаманні ознаки новизни, новоутворення, прогресивності, вирішення суперечності, проблеми, то в професійній підготовці майбутнього фахівця важливого значення набуває його підготовка до проведення педагогічних досліджень, розвиток здатності до систематичного аналізу фактів, умінь передбачати результати своєї педагогічної діяльності.

У сучасних умовах творчий педагог – це передусім дослідник, якого вирізняють такі особистісні якості: наукове психолого-педагогічне мислення, високий рівень педагогічної майстерності, дослідницька сміливість, розвинена педагогічна інтуїція, критичний аналіз, потреба в професійному самовихованні та доцільному використанні передового педагогічного досвіду.

Підготовка педагогічних кадрів відповідно до сучасних потреб соціуму, зростаючих обсягів наукової і технічної інформації повинна передбачати оволодіння методами самостійного пошуку, аналізу і синтезу процесів і явищ, що відбуваються. Розв'язання цього завдання пов'язано з підвищенням освітнього і культурного рівня майбутніх педагогів, який має ґрунтуватися на розвиненому мисленні.

Педагогічна творчість визначається як діяльність, якій притаманні якісно нові підходи до організації навчально-виховного процесу в освітніх закладах. Її основними ознаками є: створення нового або вдосконалення відомого; оригінальність, неповторність продукту діяльності та її результатів.

Для педагогічної творчості характерні:

- вирішення суперечностей, проблемних ситуацій;
- об'єктивна або суб'єктивна новизна й оригінальність процесу та результату;
- соціальна та особистісна значущість і прогресивність (педагогічна творчість сприяє розвитку суспільства й особистості).

Н. Кічук визначає творчу особистість педагога як таку, котра характеризується усвідомленням творчості в професійній практиці на рівні переконання, спрямованістю на творчість, інтелектуальною активністю, яка синтезує науково-педагогічне мислення і творчу уяву, що виявляється у творчому характері професійної праці. О. Піскунов підкреслює, що важливою ознакою педагогічної креативності вчителя є педагогічна спрямованість його мислення, яка значною мірою характеризується гнучкістю, альтернативністю й умінням знаходити в конкретних педагогічних ситуаціях різні варіанти їх розв'язання, розумний вихід із суперечностей, конфліктних випадків у навчально-виховному процесі. Н. Кічук важливою рисою педагогічної креативності вважає розвинене творче мислення, інтелектуальну активність. Оскільки творчість вчителя передбачає комплексне і варіантне використання в професійній діяльності всієї сукупності основних теоретичних знань і практичних умінь (бачення нової проблеми у зовнішньо знайомій ситуації, знаходження шляхів її вирішення, здібність самостійно комбінувати і перетворювати вже відомі засоби професійно-педагогічної діяльності, пошук нових засобів вирішення педагогічних проблем, які знову виникають тощо), тому включення у

педагогічну креативність учителя таких компонентів, як пошуково-перетворювальний стиль мислення, проблемне бачення, інтелектуально-логічні здібності, творча фантазія, дедалі стають найактуальнішими. С. Сисоєва під креативною особистістю розуміє таку, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізіологічні задатки), що забезпечують її творчу активність, тобто нестимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність. Але творча активність не завжди є продуктивною. Продуктивну творчу активність називаємо творчою діяльністю, тобто таким творчим процесом, якщо у результаті нього виникає нове досягнення.

Творчій індивідуальності педагога притаманні самотність професійного світогляду, пошук свого призначення та сенсу життя, бачення перспектив і шляхів творчого зростання, здатність утворювати щось нове, яскраве, оригінальне.

Педагогу повною мірою повинні бути притаманні й такі характерні для творчої особистості якості, що виділені А. Маслоу та К. Роджерсом:

- прагнення до самореалізації;
- сприйняття справи як *покликання*, ставлення до праці як до життєвої необхідності, постійна готовність до її вдосконалення;
- найефективніше сприйняття реальності, яке полягає в готовності до усвідомлення складності буття, вирішення життєвих і професійних проблем, пошуку неосвоєних шляхів;
- критичність до власної діяльності та високий рівень рефлексії;
- підвищена спонтанність, безпосередність, багатство емоційних реакцій;
- гнучкість, динамічність, готовність постійно бути у русі, зміненні та становленні [5].

Як стверджує В. Загвязинський, творчий потенціал особистості педагога виявляється у внутрішніх джерелах творчого пошуку: уяві, фантазії, вмінні прогнозувати, комбінувати відомі способи або елементи, вмінні бачити предмет у його незвичайних функціях і зв'язках, приймати нестандартні рішення, тобто у всьому, що характеризує креативність (творчу сутність) самої особистості педагога-дослідника [2]. Креативність є здатністю, що відображає властивість індивіда створювати нові поняття та формувати нові навички, тобто здатність до творчості; це поняття вивчається незалежно від інтелекту та пов'язується із творчими досягненнями особистості.

У психологічній літературі проблема багаторівневої індивідуальності розглядається в працях Р. Айзенка і Р. Кеттелла, які розробили теорії чинника індивідуальності. Р. Айзенк є автором тесту на визначення темпераменту. Індивідуальні особливості він досліджував на рівні відмінностей темпераменту.

На основі узагальнень психолого-педагогічних досліджень ми вважаємо, що під індивідуальністю слід розуміти людину, що характеризується з боку своїх соціально значущих відмінностей від інших людей; своєрідності психіки і особистості індивіда, її неповторності.

У ході аналізу індивідуальності особистості й експериментальних досліджень учених про творчу особистість ми намагаємось розглянути питання про розвиток творчої індивідуальності студента, яке недостатньо вивчено в психолого-педагогічній літературі.

В. Андреев дає такі характеристики творчих здібностей студента щодо навчально-творчої діяльності:

– мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості знаходить вираження в допитливості, інтересі, відчутті захоплення, емоційному підйомі, прагненні до творчих досягнень, до лідерства, до отримання високої оцінки, особистої значущості, творчої діяльності, самоосвіти, самовиховання;

– інтелектуально-логічні виявляються в здібностях аналізувати, порівнювати, виділяти головне, описувати явища, процеси, давати визначення, пояснювати, доводити, обґрунтовувати, систематизувати, класифікувати;

– інтелектуально-евристичні – це здібності генерувати ідеї, висувати гіпотези, фантазувати, асоціювати, бачити суперечності, переносити в нові ситуації знання й уміння, відмовлятися від нав'язливої ідеї, долати інерцію мислення, мати незалежність думок, критичність мислення;

– комунікативні – здібності використовувати досвід інших, співробітничати з ними, організовувати, обстоювати свою думку, переконувати інших, уникати конфліктів.

Висновки. Отже, все вищезазначене дає змогу зробити висновок, що з метою стимулювання творчої діяльності необхідно розвивати творчу індивідуальність майбутніх фахівців, проводити спеціальне навчання педагогів творчій діяльності з метою вдосконалення їх професійної підготовки.

Література

1. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М., 2001. – 192 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М., 2004. – 384 с.
3. Резерв успеха – творчество / В. Калвейт, Г. Нойнер, Х. Клейн и др. ; пер. с нем. И.И. Огородниковой. – М. : Педагогика, 1989. – 118 с.
4. Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность. Теория и практика / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – М., 2004. – 274 с.
5. Современный словарь по педагогике. – Мн. : Современное слово, 2001. – 928 с.
6. Федоренко О.І. Формування логічних умінь учнів основної школи : автореф. дис... к. пед. н. : 13.00.01 / О.І. Федоренко ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 1999. – 15 с.

САВИЩЕНКО В.М.

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ПРАВОВОГО НІГІЛІЗМУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Правова освіта посідає особливе місце в системі професійної підготовки молоді, від якої залежить інноваційний розвиток суспільства, вирішення багатьох завдань, пов'язаних із розбудовою правової, соціальної, демократичної держави.

На необхідність удосконалення правової освіти вказано в Концепції державної програми розвитку освіти на 2006–2010 рр., Національній доктрині розвитку освіти, Програмі розвитку юридичної освіти на період до 2005 р., Національній програмі правової освіти населення та інших документах. На нормативно-правовому рівні проблемі правової освіти приділено достатню увагу, але стан практичної реалізації положень зазначених актів висвітлює ряд проблем, серед яких – стрімкий розвиток правового нігілізму.

Мета статті – розкрити авторську позицію щодо шляхів подолання правового нігілізму студентської молоді.

Вагомим внеском у розв’язання проблем подолання правового нігілізму, формування правової культури та правової свідомості є праці відомих педагогів, психологів і юристів: В. Васильєва [1], О. Волошенюка [2], В. Момотова [3], О. Скакун [5], Г. Тригубенко [7], В. Чернея [10], І. Шликової [11] та ін.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури можна виділити основні підходи до визначення сутності поняття “нігілізм”:

– філософський: нігілізм (від лат. nihil – ніщо, нічого) – “цілковите заперечення всього загальноновизнаного, повний скептицизм” [9, с. 500];

– педагогічний: нігілізм – “повне заперечення всього загальноновизнаного, невизнання будь-яких авторитетів і традиційних цінностей” [6, с. 493]; “заперечення усталених суспільних норм, ідеалів, принципів, законів, авторитетів, традицій тощо” [8, с. 233];

– психологічний: нігілізм – “риси важковиховуваних дітей, що виявляється у зневазі до правил, норм поведінки, посилює психологічно-смісловий бар’єр між учителем і учнем” [8, с. 233]; “деформований стан правосвідомості особистості, суспільства, групи, який є наслідком відсутності віри в цінність права, його справедливості, надійності і силу та зумовлює свідоме ігнорування вимог закону, зневажливе ставлення до правових принципів і традицій” [5, с. 202].

– юридичний: нігілізм – “різні прояви негативного ставлення до права, до окремих сфер правового регулювання і юридичної діяльності, сумнів у справедливості, силі та ефективності права” [2, с. 7]; “негативне ставлення громадян до права, законів, наявність у них і посадових осіб установки на досягнення соціально значущих результатів неправовими засобами” [10, с. 10]; “скептичне, зневажливе або інше негативне ставлення до права, законів, нормативного порядку” [7, с. 18].

В більшості наукових праць правовий нігілізм характеризується як явище, що виникає у сфері взаємодії особистості, суспільства, права і держави. Визначається його негативний вплив: послаблення правопорядку в суспільстві, зростання злочинності. Найбільшого поширення цей феномен набуває в державах авторитарного режиму, де ігнорується сама природа права, його цінність, або в умовах суспільних криз, реформування, зміни історичних епох. У розвинених демократичних країнах світу відмінною ознакою суспільства є повага до законів, законслухняність, висока правова культура, віра в силу й справедливість права, а прояви правового нігілізму мінімізовані.

На основі синтезу розглянутих підходів можна визначити, що правовий нігілізм – це сукупність поглядів, ідей та переконань, які зумовлюють негативне ставлення людини до права і є наслідком невідповідності ідеальних уявлень особистості про правопорядок, норми права та правосуддя існуючій системі захисту прав і свобод людини. Прояви цього феномену зумовлюються його видами.

У дослідженнях О. Волошенюка [2] та О. Скакун [5] визначені такі види правового нігілізму:

– індивідуальний, груповий, суспільний [5, с. 202] – право втрачає свою цінність для індивіда, соціальної групи, всього суспільства;

– абсолютний (повне невизнання права як соціальної цінності) та відносний (сумнів, скептичне ставлення до окремих правових інститутів);

– конструктивний (спрямований на створення більш досконалих регуляторів суспільних відносин, ніж право) і деструктивний (руйнівний, такий, що не має ніякої позитивної програми, не пропонує ніякої альтернативи);

– теоретичний (право втрачає свою цінність для суб'єкта, але він, з різних причин продовжує поводити себе правомірно) і практичний (негативне ставлення до права знаходить свій прояв у поведінці людей);

– активний (виявляється у вчиненні правопорушень) і пасивний (коли громадяни не беруть участь у виборах, референдумах, не звертаються за допомогою до державних органів);

– “гедонічний” (його носій отримує задоволення від свого нігілізму, він використовує кожную нагоду для того, щоб порушити правові приписи) та “аскетичний” (він полягає у демонстративному невикористанні своїх прав навіть тоді, коли вони є цілком доступними);

– первинний (виникає як безпосередня реакція на певні юридичні явища) та похідний (негативне ставлення до будь-яких соціальних цінностей – культури, моралі, релігії);

– стійкий (заснований на глибокому внутрішньому переконанні суб'єкта у відсутності цінності права) та нестійкий (негативне сприйняття права зумовлено зовнішніми обставинами, має епізодичний характер);

– явний (відкритий, свідомий) і прихований (що маскується під показною повагою до закону або навіть не усвідомлюється самим індивідом);

– конформістський (нігілізм, що формується під впливом існуючих у найближчому оточенні стереотипів і забобонів) та принциповий (нігілізм опозиції);

– раціональний (формується у результаті дії аналітико-синтетичного апарату мислення) та емоційний (ґрунтується на афективно-почуттєвих оцінках правової дійсності);

– нігілізм сили (виникає у суб'єкта, який досяг певного рівня в соціальній ієрархії та має потреби більші, ніж це може бути досягнуто за допомогою правових засобів) та нігілізм слабкості (нігілізм особи, що не знайшла гідного місця у житті, нігілізм відчаю та пригнічення) [2, с. 7].

Враховуючи вікові особливості людини, її здатність до самопереконавання та пізнання ми виділили такі різновиди правового нігілізму:

– автосугестивний – формується в результаті самопереконавання особистості в неспроможності подолати юридичні перепони на шляху захисту прав. Як правило, виникає на основі невдалого досвіду, розчарування в справедливості як соціальної цінності;

– ідентифікаційний – формується в процесі свідомого або несвідомого отождолення молоді людини з іншою особистістю. В цей період особливо важливу роль відіграє уявлення про “героя часу”. На жаль, сучасний образ “героя часу”, який представлений у кінофільмах, засобах масової інформації, не характеризується законослухняністю, повагою до права тощо. Молоді пропонується образ, який завдяки силі, а не через право успішно вирішує життєві проблеми. Ідентифікація з ним програмує зневажливе ставлення до Закону, формує правовий нігілізм;

– когнітивний – з'являється в результаті здобуття юридичних знань й усвідомлення суперечливості законодавства, можливості використання недосконалої правової норми в корисних цілях, сумніву в справедливості закону.

Правовий нігілізм – це не раптова реакція особистості. Негативне ставлення до права формується в процесі соціалізації під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів. Під зовнішніми (соціальними) факторами ми розуміємо такі політичні, економічні та інші впливи, які зумовлені державним устроєм, якістю роботи органів влади, рівнем розвитку демократії. До них належать: низька якість діяльності виконавчих, контрольних-наглядових, судових органів держави, суперечливість законодавства, негативний вплив засобів масової інформації на свідомість громадян, свавілля та корумпованість влади, економічна, політична, морально-етична кризи суспільства. Внутрішніми (особистісними) факторами формування правового нігілізму вважаємо відсутність ефективного досвіду захисту власних прав, розчарування в силі й справедливості закону, низький рівень юридичних знань, правової, морально-етичної культури, вольових якостей, невідповідність індивідуальних і суспільних потреб та інтересів, деформація нормативно-ціннісної системи.

Студентська молодь як рушійна сила суспільних перетворень завжди відіграла важливу роль в історичному розвитку держави. Від рівня її правової свідомості й культури, патріотизму, громадянської активності залежить успіх демократичних реформ. Тому вищі навчальні заклади покликані не тільки озброїти студентів юридичними знаннями, а й формувати впевненість у верховенстві права, віру в його силу, справедливість і ефективність. Реалізувати визначене завдання в сучасних умовах надзвичайно складно, оскільки в практиці вищої школи не створена ефективна система правової освіти, а сама молодь стає свідком безкінечних політичних обіцянок, чвар, свавілля влади, стикається з корупцією, порушенням прав. Отже, негативний вплив зовнішніх і внутрішніх факторів визначив результати проведеного емпіричного дослідження, в якому взяло участь 735 студентів. Так, високий рівень правового нігілізму виявлений у більшості респондентів (93%). На запитання:

– “Чи може бути правосуддя справедливим?” “так” – відповіло 3% опитаних студентів; “так, але не в нашій державі” – 25%; “ні” – 72%;

– “Боротьба за справедливість, захист прав людини передбачає...” обов’язкове дотримання закону назвали 5%; часткове дотримання закону – 33%; використання “телефонного права”, зв’язків з впливовими особами – 62%;

– “Чи вірите Ви в успіх правових реформ?” “так” відповіли 4%; “частково” – 29%; “ні” – 69%;

– “За яким принципом існує закон для врегулювання суспільних відносин?” принцип справедливості назвали 6%; збагачення зацікавлених осіб – 71%; матеріального забезпечення правоохоронних органів та юристів – 23%.

Дослідження показало, що правовий нігілізм серед молоді стрімко розвивається, набуває ознак демонстративності, зухвалості, агресивності. Водночас незначній частині студентства (21%) властивий конструктивний, раціональний нігілізм. Така молодь не задоволена існуючим станом правової системи й законодавчою базою, але вона не заперечує необхідності врегулювання суспільних відносин правовим шляхом, не схильна до правопорушень, не зневірилася в цивілізованому розвитку людства, прагне до вдосконалення права.

Вивчення сутності, різновидів і факторів формування досліджуваного явища дає змогу визначити основні напрями його подолання:

– політико-економічний: створення умов для цивілізованого, культурного розвитку ринкової економіки та політики, ефективної діяльності всіх гілок влади, поліпшення культурних та матеріальних умов життя громадян;

– юридичний: удосконалення законодавства, системи правоохоронних органів, якості юридичної праці;

– освітньо-виховний: формування правової свідомості й культури, впевненості у верховенстві права, необхідності дотримання законів, прищеплення поваги до них, активної громадянської позиції, віри в справедливість, силу й ефективність права, підвищення рівня юридичних знань.

Вплив внутрішніх факторів на особистість, подолання правового нігілізму значною мірою зумовлюється психолого-педагогічними умовами, які створені у вищому навчальному закладі. Вже на етапі вступу до ВНЗ у випускників шкіл нігілістичні погляди починають або підкріплюватися, або спростовуватися. У разі, коли абітурієнт є учасником прозорого й справедливого проведення відбору на навчання, він здобуває позитивний досвід дії права. Надалі дуже важливо, щоб такий досвід молода людина продовжувала накопичувати під час навчання, складання екзаменаційної сесії, державних іспитів. Вищий навчальний заклад має не просто закликати вірити й поважати право, а “вселити” цю віру власним прикладом неухильного виконання норм чинного законодавства, стати осередком справедливості та захисту прав студентства. Втім, існуюча система вищої освіти далека від досконалості. Труднощі полягають у тому, що вона стала елементом бізнесу, внаслідок чого утворилася величезна дистанція між проголошеними цінностями й реальними умовами навчання. Звідси перше концептуальне положення: якість роботи ВНЗ визначається не лише кількісним складом кандидатів і докторів наук, а їх здатністю виховувати високоморальну, гуманістично орієнтовану особистість на основі власного прикладу дотримання норм моралі й права.

Однією з причин формування правового нігілізму, навіть правопорушень є відсутність необхідних для правомірної поведінки знань. Юридичні дисципліни не повинні бути другорядними в підготовці майбутнього педагога, лікаря, інженера. Правова освіта студентів неюридичних спеціальностей звичайно не зводиться до заучування кодексів з цивільного, сімейного, кримінального права. Вона покликана навчити молодь на елементарному рівні захищати власні права в побутових, трудових ситуаціях, сформувати загальне уявлення про роботу правоохоронних органів, моральну, адміністративну та кримінальну відповідальність, уміння відрізняти кваліфікованого юриста (адвоката, співробітника міліції, прокурора) від дилетанта. Звідси друге концептуальне положення: найголовнішими конструктами якісної вищої освіти є не лише формування професійної компетентності (вчителя, лікаря, економіста тощо), а й підготовка особистості, здатної захищати свободу, честь, гідність, правду, справедливість правовими засобами.

Процес подолання правового нігілізму передбачає визнання студентами культурної цінності закону як правила врегулювання суспільних відносин. З цією метою органи студентського самоврядування не формально, а реально повинні залучатися до роботи ректорату, вчених рад, зборів трудових колективів ВНЗ. Звідси третє концептуальне положення: прийняття рішень з питань організації навчально-виховного процесу, дозвілля, матеріально-технічного забезпечення, які входять до компетенції ВНЗ, повинні прийматися за результатами демократичного обговорення зі студентами. Підтримка з боку керівництва факультетів пропозицій студентів дає можливість отримати молодому поколінню позитивний досвід правотворчої діяльності. Практика показує, правила, які розроблені студентами та впрова-

джені в життє, не порушуються ними. Таким чином, в умовах ВНЗ формується за-
конослухняність, повага до закону, усвідомлення цінності та необхідності права.

Висновки. Отже, можна визначити основні шляхи подолання правового нігілізму студентської молоді: політико-економічний, юридичний та освітньо-виховний. Неухильне виконання законодавства керівництвом ВНЗ, викладачами – це не тільки юридична, а й виховна вимога. Підвищення якості юридичної освіти студентів усіх спеціальностей, залучення їх до управління вищим навчальним закладом, правотворчої діяльності на рівні факультетів дає змогу мінімізувати прояви правового нігілізму, підготувати законослухняних, здатних критично оцінювати та вдосконалювати правову систему, випускників.

Література

1. Васильев В.Л. Юридическая психология : учеб. для вузов / В.Л. Васильев. – 5-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2006. – 656 с.
2. Волощенко О.В. Правовий нігілізм у пострадянському суспільстві : автореф. дис. ... канд. юр. наук : спец. 12.00.01 – Теорія та історія держави і права; історія політичних і правових вчень / О.В. Волощенко. – Харків, 2000. – 16 с.
3. Момотов В. Формирование правового сознания молодежи / В. Момотов // Высшее образование в России. – 2006. – № 2. – С. 69–70.
4. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
5. Скакун О.Ф. Юридическая деонтология : учебник / О.Ф. Скакун. – Харьков : Эспада, 2002. – 504 с.
6. Современный словарь по педагогике / Е.С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.
7. Тригубенко Г.В. Роль міліції в подоланні правового нігілізму в Україні : автореф. дис. ... канд. юр. наук : спец. 12.00.01 – Теорія та історія держави і права; історія політичних і правових вчень / Г.В. Тригубенко. – Київ, 2005. – 19 с.
8. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
9. Універсальний словник української мови. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 848 с.
10. Черней В.В. Подолання правового нігілізму – важлива умова розбудови правової держави : автореф. дис. ... канд. юр. наук : спец. 12.00.12 – Філософія права / В.В. Черней. – Київ, 1999. – 19 с.
11. Шликова І. Взаємодія естетичної, правової і політичної культури у формуванні особистості юриста / І. Шликова // Освіта на Луганщині. – 2005. – № 1. – С. 20–24.

САВЧУК Л.О.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розбудова національної системи вищої освіти України в контексті входження до європейського освітнього простору передбачає впровадження нових підходів до побудови цілісної концепції професійної освіти. Пріоритетним напрямом реформування освіти є підготовка висококваліфікованого фахівця. Тому проблема визначення педагогічних умов формування інформатичної складової фахової підготовки майбутніх економістів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності є актуальною.

Мета статті – теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування інформатичної складової фахової підготовки майбутніх економістів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Національна система освіти сьогодні потребує теоретико-методологічного обґрунтування основних напрямів свого становлення й розвитку. Ці напрями визначені: Законами України “Про освіту” [1] і “Про вищу освіту” [2], Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті [3], Концепцією розвитку економічної освіти в Україні [4]. У Законі України “Про освіту” підкреслено, що освіта – це основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального й економічного розвитку суспільства і держави. Зокрема, у Концепції розвитку економічної освіти в Україні зазначено, що зміст економічної освіти визначається завданнями переходу до демократичної і правової держави, ринкової економіки, необхідністю наближення її до світових тенденцій економічного і суспільного розвитку.

Основними напрямками реформування освітніх систем у контексті входження до європейського освітнього простору є: загальнопланетарний глобалізм, гуманізація і демократизація освіти; культурознавча соціологізація змісту навчання; орієнтація на її неперервність та громадянські функції [5].

Ми переконані, що основою навчального процесу у вищих навчальних закладах (ВНЗ) є закон єдності навчальної діяльності студентів та викладацької діяльності працівників освіти. Закон визначає процес навчання як взаємопов’язану та взаємозалежну діяльність викладача та студента. Найвищою метою навчання є всебічний розвиток особистості в цілому та самостійного творчого мислення зокрема.

Таким чином, до найбільш вагомих завдань навчального процесу можна віднести:

- розвиток інтересу до економічних дисциплін і дисциплін комп’ютерного спрямування;
- набуття знань та вмінь;
- розвиток навичок аналізу й синтезу;
- розвиток самостійності та творчості;
- формування науково обґрунтованих поглядів і переконань.

Наш педагогічний досвід дає можливість стверджувати, що визначальною вимогою до професійної діяльності викладача у ВНЗ є володіння основами формування навчальної діяльності та дотримання таких принципів: науковості; систематичності та послідовності; свідомого засвоєння і діяльності; доступності та наочності змісту і діяльності; активності та самостійності; ефективності навчальної діяльності; зв’язку теорії та практики.

На основі принципів організації навчання було визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування інформатичної складової фахової підготовки майбутніх економістів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Проаналізовано основні підходи до трактування терміна “педагогічні умови”. У філософському словнику [6] термін “умова” розглядається як фактор (лат. *factor* – чинник), тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу. У психолого-педагогічній науці існує багато підходів до трактування самого терміна “умова”. С.В. Висоцький під умовами розуміє сукупність об’єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання. У цьому контексті умо-

ви виступають у ролі динамічного регулятора інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних факторів навчання.

В.М. Манько визначає педагогічні умови як взаємозв'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності.

Беручи до уваги наведені підходи до зазначеної дефініції, ми під педагогічними умовами розуміємо поєднання таких позитивних обставин, які активізують пізнавальну діяльність і сприяють формуванню інформатичної складової фахової підготовки майбутніх економістів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Усі педагогічні умови були визначені, виходячи із теоретичних і практичних аспектів упровадження інформаційних технологій у навчальний процес. Отже, результати теоретичного дослідження і тривалих педагогічних спостережень дали нам можливість визначити такі педагогічні умови:

- фахове наповнення інформатичної складової професійної підготовки майбутніх економістів;
- застосування сучасних освітніх технологій засобами програмно-апаратних навчальних комплексів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- налагодження взаємодії викладача і студента з формування комп'ютерної компетентності;
- створення сприятливого інформаційного середовища для розвитку творчих здібностей майбутніх економістів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Реалізація педагогічної умови “Фахове наповнення інформатичної складової професійної підготовки майбутніх економістів” зумовлена функціями, які є важливою складовою кваліфікаційної характеристики економіста: аналітична, планова, організаційна, обліково-статистична, контрольна, інформаційна. Їх виконання забезпечуються знаннями теоретичних засад та принципів побудови сучасних і перспективних комп'ютерних комплексів.

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці спеціаліста за спеціальністю 7.050107 – “Економіка підприємства” передбачено, що фахівець з економіки підприємства повинен бути підготовлений до виконання аналітичної, планової, організаційної, обліково-статистичної, контрольної та інформаційної функцій. Саме на виконання цих функцій і зосереджена навчальна діяльність у вищих навчальних закладах.

Застосування сучасних освітніх технологій засобами програмно-апаратних навчальних комплексів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів зумовлено використанням новітніх освітніх технологій (модульно-рейтингової, кредитно-трансферної). Розробка методичних основ використання новітніх освітніх технологій з урахуванням психологічних особливостей студентів, структури та змісту навчального матеріалу, рівня матеріально-технічного забезпечення сучасними програмно-апаратними навчальними комплексами дає змогу сформулювати технологічні пакети конструювання знань, що стимулюють студента до цілеспрямованої, змістовної й активної навчально-пізнавальної діяльності. Повноцінна підготовка викладачів і студентів до застосування освітніх технологій засобами програмно-апаратних навчальних комплексів сприяє формуванню інфор-

матичної складової фахової підготовки та активізує самостійну навчально-пізнавальну діяльність.

Налагодження взаємодії викладача і студента з формування комп'ютерної компетентності посідає чільне місце у переліку педагогічних умов. Система підготовки конкурентоспроможного фахівця з динамічним рівнем комп'ютерної компетентності є однією із важливих умов його діяльності. Саме на вагомій ролі у цьому процесі викладача, на рівні його рефлексивно-інноваційного потенціалу, творчих здібностях, рівні майстерності та відповідальності ми акцентуємо увагу. Вміле використання інтелектуальних інформаційних ресурсів може повною мірою задовольнити потреби студентів у якійсій професійній освіті та підвищити педагогічну взаємодію викладача і студента з формування такої особистісної характеристики, як комп'ютерна компетентність.

Налагодження взаємодії викладача та студента з формування комп'ютерної компетентності можливе у разі грамотного використання комп'ютерних технологій в освіті та у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Підвищення рівня комп'ютерної компетентності має органічно поєднуватись із соціально-психологічними вимогами і рекомендаціями, що гарантують безпечний розвиток процесу інформатизації, комп'ютерну грамотність. Якісним результатом налагодження взаємодії викладача і студента є створення студентських та викладацьких портфоліо, організація контролю за самостійною навчально-пізнавальною діяльністю в умовах кредитно-трансферної технології навчання.

Створення сприятливого інформаційного середовища для розвитку творчих здібностей у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності може забезпечуватись такими чинниками: формування у студентів позитивної мотивації навчання; поєднання групових та індивідуальних форм організації навчальної діяльності. Сприятливе інформаційне середовище – це постійний доступ до міжнародних інформаційних ресурсів, створення навчальних порталів, проведення відеоконференцій, презентацій, віртуальних співбесід з науковими групами для розвитку творчих здібностей майбутніх економістів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Позитивна мотивація посідає провідне місце у структурі особистості і є одним з основних стимулів, які використовуються для пояснення рушійних сил і спрямованості діяльності та поведінки. Ми виділяємо різні типи спонукань: зовнішні вимоги, розуміння необхідності учіння, обов'язок як мотив учіння, відповідальність, пізнавальний інтерес, пізнавальна потреба, усвідомлення необхідності вивчення певного предмета для опанування професією, отримання в майбутньому матеріальних благ тощо. Включення знань та вмінь у контекст майбутньої діяльності сприяє поступовій трансформації навчальної діяльності студентів у професійну із відповідною перебудовою їхньої мотиваційної сфери.

Педагогічне спостереження та власний практичний досвід дають підстави стверджувати, що стимулювання навчальної співпраці студентів через поєднання групових та індивідуальних форм організації навчальної діяльності впливає на ефективність навчального процесу та забезпечує сприятливе середовище для розвитку творчих здібностей.

Відзначимо, що найвищою метою викладача є такий творчий розвиток особистості студента, у якому він виступає суб'єктом пізнавальної діяльності, активним суб'єктом у процесі самостійного здобування знань, умінь і навичок і професійного самовизначення.

Висновки. Отже, на сучасному етапі розвитку вищої економічної освіти недоцільно акцентувати увагу на опануванні майбутніми фахівцями лише певною сукупністю знань, умінь і навичок. Кожному студенту як суб'єкту учіння, необхідно прищепити вміння самостійно поповнювати свої знання, набувати й систематично вдосконалювати практичні навички та вміння самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Важливо створювати умови, що сприятимуть професійному становленню майбутніх економістів, підвищенню престижу економічних спеціальностей та попиту на здобуття освіти з тих спеціальностей, які гарантують матеріальне забезпечення життєдіяльності.

Література

1. Закон України “Про освіту” // Освіта. – 1991. – 25 червня.
2. Закон України “Про вищу освіту” від 17 січня 2002 р. № 2984–III.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Педагогічна газета. – 2001. – № 7 (85).
4. Концепція розвитку економічної освіти в Україні: Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України від 04.12.2003 р. № 12/7-4 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uazakon.com/document/fpart82/idx82748.htm>.
5. Зязюн І.А. Технологізація освіти як історична неперервність / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 78.
6. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. – К.: Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1986. – 768 с.

САСНКО Н.В.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Вивчення сучасної філософської й психолого-педагогічної літератури дає підстави констатувати посилення зв'язків освіти та культури, постійне зростання уваги до культурологічних проблем освіти й виховання. Така взаємодія визначається у науковому світі як норма, яка виводиться із самого визначення культури (І.А. Зязюн, М.С. Каган, Н.Б. Крилова, Є.В. Оганесян, Г.П. Суслова, Е. Сепір, Г. Зиммель та ін.). Значний внесок у дослідження окремих аспектів освіти, орієнтованих на культуру, зробили такі філософи та психологи, як М.М. Бахтін (ідея діалогу культур), В.С. Біблер (культура як діалог), Л.С. Виготський (культурно-історичний підхід до розвитку особистості), Г.С. Батищев, М.К. Мамардашвілі (уявлення про культурне поле особистості). Це зумовлює чітку тенденцію до пошуку нових підходів до навчання та виховання молодого покоління. Саме таким є культурологічний підхід, який забезпечує панорамний багатовимірний погляд і полісистемне пояснення сутності культурних проблем, цінностей та компонентів сучасної освіти.

Основи культурологічного підходу до освіти в новітній час розробляли Н.І. Алексєєв, Ш.А. Амонашвілі, А.Г. Асмолов, Є.В. Бондаревська, А.П. Валицька, О.С. Газман, В.П. Зинченко, І.О. Зязюн, С.В. Кульневич, В.В. Серіков, В.А. Сластьонін, Є.Н. Шиянов, І.С. Якиманська та ін. Ці науковці створили теоретичні передумови для постановки й розробки проблеми культурологічного підходу в освіті. Проте роль культурологічного підходу до формування майбутнього фахівця – випускника технічного ВНЗ вивчена недостатньо.

Мета статті – проаналізувати потенціал і можливості культурологічного підходу як засобу особистісного та професійного становлення студентів вищих технічних навчальних закладів.

В.А. Сластьонін відзначає важливість культурологічного підходу у формуванні всього змісту освіти, тому що для нього гуманітарна культура “є упорядкованою сукупністю загальнолюдських ідей, ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання та гуманістичних технологій професійної діяльності” [1].

З позицій культурологічного підходу головною метою закладу освіти є створення сприятливих умов для досягнення тими, хто навчається, самототожності через розвиток сутнісних сил і формування особистості в соціокультурному значенні. Виходячи із суті культурологічного підходу, навіть засвоєння технічних навичок повинне організовуватися викладачем як органічна частина процесу осмислення реальних об’єктів, своїх дій і себе. Тобто культурологічний підхід конкретно реалізуватиметься в антропоцентричному цілепокладанні, особистісно значущій мотивації, ціннісному ставленні до себе і в конкретному виді діяльності як досягненні культури і засобу самовдосконалення, а також у стимулюванні прагнення до інтеріоризації здобутих знань, включенню їх у свій структурний особистісний план.

Таким чином, саме культурологічний підхід в освіті забезпечує ефективність процесу переведення досягнень культури як суспільного явища в план буття [2].

Важливим є поглиблення культурологічної спрямованості всього навчального процесу в університеті у взаємозв’язку його складових – загальнокультурної, фахової та функціональної. Її домінантою є розуміння того, що вектор педагогічного процесу спрямовується від навчання (нормативно обумовленої діяльності) до вміння (індивідуально значуща діяльність суб’єкта, де реалізується його життєвий досвід) [3].

Для визначення того, що ж розуміти під культурологічною спрямованістю підготовки майбутніх спеціалістів, розглянемо суть культурологічного підходу в науці в цілому.

Культурологія порівняно недавно з’явилася серед гуманітарних наук як спеціальна галузь знання, хоча роздуми про роль і місце культури на різних етапах розвитку людства привертала увагу багатьох теоретиків і суспільних діячів. Культурологія – системна рефлексія про культуру як цілісність. Вона включає історичні, соціологічні, антропологічні, філософські, етнографічні, релігійні, художні та інші аспекти, ізоморфні самій культурі. Це надає культурології комплексного характеру, але разом з тим викликає критику з погляду еkleктики, невизначеності предмета дослідження. Кожна з перелічених граней створює своє, досить спеціалізоване уявлення про ту або іншу сферу культури, але при цьому не характеризує культуру як цілісне, багатоаспектне явище соціальної реальності і життя особистості. Поза сумнівом, подібне завдання надзвичайно складне і важке, але саме воно зумовлене загальними тенденціями сучасності. Існує нагальна потреба знати не тільки про спеціалізовані сфери і форми, а й мати досить чітке уявлення про культуру народу, суспільства в цілому [4, с. 4].

Культурологія як світоглядна наука і як філософія культури виникла в результаті суспільного усвідомлення принаймні трьох чинників, які стали очевидними в кінці XIX – на початку XX ст. Цими чинниками, як вважає К.М. Хоруженко [5, с. 8–10], виявилися усвідомлення великої різноманітності культур, яка визнача-

ється їх своєрідністю, розуміння численних кризових явищ у культурі ХХ ст., прийняття того факту, що історичний і культурний розвиток людини – далеко не одне і те саме. Відбулося усвідомлення громадськістю кризи колишньої філософії культури, яка показала свою нездатність до осмислення величезного етнографічного матеріалу, накопиченого дослідниками різних країн, а також виникла потреба у виробленні сучасного поняття “культура” і в усвідомленні її ролі в суспільстві. Під впливом непомірного технократизму, раціоналізму кінця ХІХ – початку ХХ ст., зумовленого науково-технічним прогресом, формування культурології було своєрідною реакцією гуманітаріїв, що прагнули ліквідувати конфлікт між двома культурами – технічною та гуманітарною.

Як наслідок перелічених причин і потреб у середині ХХ ст. була проголошена нова наука – культурологія. Відбулося це в США, і автором такої ідеї став учень відомого американського антрополога Ф. Боаса Л.А. Уайт, який опублікував три книги з характерними назвами: “Наука і культура” (1949), “Еволюція культури” (1959) і “Поняття культури” (1973).

Л.А. Уайта можна по праву вважати “батьком” культурології як самостійної науки. Вивчаючи систему культури, він виділив три її складових. До них належать технологічна підсистема, яка включає матеріальні пристрої для спілкування з природою, соціальна підсистема, яка передбачає способи і типи поведінки в суспільстві, і нарешті, ідеологічна підсистема, яка складається з ідей, образів і вірувань. І на всіх цих рівнях культура існує за рахунок символічних форм. Причому саме тому, що культура, на думку Л.А. Уайта, досліджує фундамент людського життя, вона є основою наук. Соціальне спілкування, доводив він, є лише функцією культури, її похідною, а тому соціологія залежить від культурології, подібно іншим наукам про людину [6, с. 22–23].

А.І. Кравченко вважає, що є всі підстави говорити про те, що *культурологія – це узагальнена назва комплексу гуманітарних знань і соціальних наук, що вивчають культурні феномени* [7, с. 3].

Культурологія найбільш природним чином тяжіє до системи освіти. В певному значенні культурологію навіть можна розглядати як науку, яка доповнює педагогіку: педагогіка розробляє для студентів методи трансляції фундаментальних знань і актуальних зразків культурної компетентності, а культурологія покликана формувати найбільш загальну структуру і зміст тієї культурної компетентності, яка транслюється засобами педагогіки [8, с. 92–93]. Тому вже мова йде про виникнення нової галузі знання – культурологічної педагогіки.

Визнаючи культурологічний підхід як методологічну підставу для розуміння і формування змісту освіти ще в ті часи, коли цей термін ще не використовували, а слово “культурологія” ще не вживалося, він (цей підхід) стає все більш затребуваним саме зараз, коли поставлено завдання модернізації освіти, приведення її у відповідність із сучасністю (В.В. Краєвський).

Аналітичний огляд досліджень освіти в контексті культури показав, що в цілому культурологічний підхід характеризується як підвищення уваги до філософського і методологічного осмислення педагогічної науки і практики (В.В. Краєвський). Однак відповідний термін поки не здобув у педагогіці однозначного трактування і використовується на позначення різних її методологічних аспектів.

Так, В.І. Андреев зараховує культурологічний підхід, який називає культурологічним метапринципом (поряд з аксіологічним, антропологічним, гуманістичним, синергетичним і герменевтичним метапринципами), до розряду філолофсько-педагогічних стратегій. Учений вважає, що “ефективне вирішення багатьох актуальних проблем освіти і виховання неможливе без глибокого розуміння того, що таке культура, без розробки культурологічного метапринципу в педагогіці” [9, с. 40, 45].

У культурологічному підході робиться акцент на єдності професійного й особистісного компонентів освіти, що пояснюється рядом причин, головними, серед них, на думку В.В. Серикова, є такі. По-перше, сучасні продуктивні сили вступили в ту якісно нову фазу, коли їх прогрес не можна забезпечувати тільки технічними факторами без актуалізації сил саморозвитку, мотивації, співучасті і співтворчості кожного виробника. Це зумовлює орієнтацію освіти на особистість, трактуючи її як “світову” проблему цивілізації, на інтерес до людини, її психології, людських відносин, до злиття технічної і гуманітарної освіти. По-друге, спроби виокремити в людському капіталі професійний (частину, що безпосередньо “виробляє”) бік освіти не були успішними, що дає змогу говорити про включення в сучасне виробництво людини як цілісності і, внаслідок цього, про неможливість відокремити професійну освіту від загальної [10].

Аналізуючи співвідношення професійного та особистісного аспектів у розумінні професійної трудової діяльності, В.Д. Шадриков виділяє три взаємозалежних аспекти праці: предметно-діючий, фізіологічний, психологічний (здійснення свідомої мети, прояв волі, уваги, інтелектуальних і інших властивостей працівника як особистості тощо), відзначаючи при цьому, що “останній аспект, безсумнівно, відіграє провідну роль” [11, с. 23–24].

Дотепер багато педагогічних понять, які використовуються в контексті культури, ще не одержали наукового осмислення і не ввійшли в категоріальний апарат педагогіки й інших гуманітарних наук (Є.В. Бондаревська). Не можна обійти увагою і той факт, що ставлення до культурологічного підходу в педагогіці характеризується неоднозначністю як у розумінні його суті, так і в оцінюванні його перспектив і можливостей з боку окремих учених. Проте позитивна тенденція все-таки простежується. Так званий “культурологічний підхід” у професійній освіті А.М. Новиков, наприклад, вважає “найбільш небезпечним”: “Що це таке – сказати важко. Культурологія – це щось, що не пов’язане з технікою, з технологією, з економікою, з виробництвом, із природними і технічними науками” [12, с. 48].

Однак у цій праці автор пише: “Сучасні орієнтації вітчизняної освіти на формування “людини культури”, у тому числі професійної освіти – на формування “людини професійної культури” зумовлюють необхідність принципово іншого підходу до формування цілей і змісту освіти. А саме: розкривати їх не в поняттях “знання” й “уміння”, а в поняттях культури: “моральна культура”, “естетична культура”, “інформаційна культура” тощо. При такому підході цілі та зміст освіти втрачають технократичний, відчужений стосовно людської сутності характер” [12, с. 49].

Цілісність культурологічного підходу до розробки проблем освіти передбачає використання не тільки всієї сукупності знань про культуру і її закономірності, а й культурологічних методів дослідження, які мають свою специфіку, суть якої, на думку М.М. Бахтіна, полягає в природі гуманітарного знання, у тому, що: “Точні науки – це монологічна форма знання: інтелект споглядає річ і висловлюється про неї. Тут тільки один суб’єкт – який споглядає і говорить (висловлюється). Йому

протистоїть тільки безмовна річ. Деякий об'єкт знання (у тому числі людина) може бути сприйнятий і пізнаний як річ. Але суб'єкт як такий не може сприйматися і вивчатися як річ, тому що як суб'єкт він не може, залишаючись суб'єктом, стати безмовним, отже, пізнання його може бути тільки діалогічним" [13, с. 363–364].

Висновки. У сфері освіти простежується посилення взаємозв'язку освіти й культури. Одним із шляхів розв'язання проблем сучасного суспільства є використання культурологічного підходу до навчання та виховання. Поглиблюється культурологічна спрямованість усього навчального процесу в університеті у взаємозв'язку його складових – загальнокультурної і професійної. Визначено, що завданням культурології є усунення конфлікту між двома культурами – технічною та гуманітарною, олюднення освіти.

Література

1. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
2. Руденко В.Н. Культурологические основы целостности содержания высшего образования : дис. ... д-ра пед. наук / В.Н. Руденко. – Ростов н/Д, 2003. – 448 с.
3. Гришкова Р.О. Культурологічний підхід до навчання як передумова розширення іншомовної соціокультурної компетенції студентів / Р.О. Гришкова // Мова і культура (науковий журнал). – К. : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2007. – Вип. 9. – Т. XI (99). – С. 9–13.
4. Иконникова С.Н. Векторы и ориентиры культурологии в пространстве глобализации / С.Н. Иконникова // Вопросы культурологии. – 2008. – № 1. – С. 4–8.
5. Хоруженко К.М. Культурология: Структурно-логические схемы / К.М. Хоруженко. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 336 с.
6. Мареева Е.В. Культурология. Теория культуры : учеб. пособ. для вузов / Е.В. Мареева. – М. : Экзамен, 2003. – 192 с.
7. Кравченко А.И. Культурология / А.И. Кравченко. – М. : Проспект, 2007.
8. Флиер А.Я. Культурология для культурологов : учеб. пособ. для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также для преподавателей культурологии / А.Я. Флиер. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2002. – 492 с.
9. Андреев В.И. Педагогика / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
10. Сериков В.В. Образование и личность / В.В. Сериков. – М.: Перемена, 1999. – 376 с.
11. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М., 1982.
12. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / А.М. Новиков. – М., 2000.
13. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М., 1994.

САМОЙЛЕНКО Н.Ю.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Основну роль у розвитку професійно-педагогічної компетентності педагога професійно-технічного навчального закладу, зокрема майстра виробничого навчання, відіграє рівень сформованості методичної компетентності. Реалізація нового підходу до розвитку методичної компетентності передбачає розв'язання певних завдань.

Мета статті – з’ясувати специфіку прояву закономірностей, які визначають загальну організацію, зміст, форми й методи, тобто принципи цілісного процесу методичної діяльності майстрів виробничого навчання.

Суттєві положення і підходи щодо методологічного забезпечення наукових досліджень у вітчизняній педагогічній та психологічній науках розробляли І.Д. Бех, С.У. Гончаренко, В.Г. Кремень, Н.Г. Ничкало, П.М. Олійник, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєва, С.Д. Максименко, а в прикладному аспекті, саме у площині організації наукових досліджень, його висвітлювали В.Й. Бочелюк, В.В. Бочелюк, В.В. Ковальчук, Л.М. Моїсєєв, В.К. Сидоренко, Г.С. Цехмістров, Н.В. Кудикіна та ін.

Аналізуючи теоретичні положення щодо визначення поняття методологія є підстави говорити, що ця дефініція має складний, багатозначний, навіть суперечливий зміст. Зокрема, філософи розуміють методологію як сукупність підходів, способів, методів, прийомів та процедур, що застосовуються для досягнення наперед визначеної мети [21, с. 374]. С.У. Гончаренко трактує це поняття як вчення про педагогічне знання, про процес його набуття, способи пояснення і практичного застосування для перетворення або вдосконалення системи навчання й виховання [3, с. 498]; М.Д. Ярмаченко – як вчення про структуру, логічну організацію, методи й засоби діяльності [18, с. 316]; словник “Професійна освіта” тлумачить методологію як сукупність прийомів дослідження, що застосовуються у певній науці [20, с. 184]. Для розуміння методологічної основи нашого дослідження ми візьмемо за основу дефінітивну характеристику поняття методологія, яку пропонує Н.В. Кудикіна. На її думку, методологія дослідження – “це наукова основа, що побудована на найважливіших досягненнях наук, і водночас пізнавальний орієнтир системного характеру, дотримання якого впродовж всього процесу наукового пошуку спрямовує конкретну дослідну діяльність на одержання об’єктивно істинного наукового знання. У такому разі – методологічне забезпечення дослідження – це процес теоретично обґрунтованого добору наукових засад конкретної науково-дослідної роботи” [13, с. 83]. Дослідник вважає, що основними складовими методологічного забезпечення наукового дослідження у сфері професійно-технічної освіти є визначення системи вихідних позицій дослідження, зокрема принципи, теорії, об’єктивні закони і закономірності, концепції, підходи, категоріально-понятійний апарат дослідження.

Окреслення вихідних положень наукового дослідження проблеми розвитку методичної компетентності майстра виробничого навчання розпочнемо з виявлення методологічного підґрунтя, що дасть змогу визначити основні напрями загальної стратегії наукового пошуку, забезпечити правильність постановки проблеми, знайти загальні підходи до її дослідження.

Звернемося до сучасних освітніх концепцій, теорій і підходів до освіти, які слугуватимуть теоретичною основою розвитку методичної компетентності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів.

У Концепції педагогічної освіти окреслено стратегічний напрям розвитку педагогічної освіти в Україні та визначено основні завдання й принципи вітчизняної педагогічної освіти, які в нашому дослідженні конкретизовано щодо методичної освіти майстра виробничого навчання. У визначенні стратегічного напрямку акцентовано орієнтацію професійної підготовки педагога на особистість як учня, так і самого майстра виробничого навчання – “здатного розвивати особистість дитини”

та “зорієнтованого на особистісний і професійний саморозвиток” [11, с. 8]. Відповідно напрямом методичної освіти майстра виробничого навчання є орієнтація освіти на особистість як учня, так і самого майстра, здатного розвивати особистість учня та зорієнтованого на особистісний і професійний саморозвиток. Отже, йдеться про особистісно орієнтований підхід до навчання.

У контексті проблеми нашого дослідження особливого значення набуває компетентнісний підхід. Він означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважною трансляцією знань, формуванням навичок щодо створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що визначають потенціал, здібності майстра виробничого навчання до методичної діяльності в умовах сучасного освітнього й інформаційно та комунікативно насиченого простору. Таким чином, при формуванні методичної компетентності майстрів виробничого навчання пріоритетними стають орієнтація на такі вектори методичної освіти, як навчання, самовизначення, самоактуалізація, розвиток індивідуальності, при цьому як інструментальні засоби досягнення цих цілей виступають принципово нові освітні конструкти: компетенції і компетентності.

Не зупиняючись на аналізі різних думок щодо визначення понять “компетентність” і “компетенція”, ми під компетенцією розуміємо нормативну вимогу до підготовки майстра виробничого навчання, а під компетентністю – вже сформовані його особистісно-професійні якості й досвід з діяльності в певній сфері. Отже, компетентність виступає особистісною характеристикою людини, що відображає рівень професіоналізму, а компетенція – сукупністю вимог до людини з боку його діяльності [4].

Серед завдань педагогічної освіти виділяємо такі:

1) створення цілісної системи безперервної педагогічної освіти з урахуванням вітчизняного досвіду, національних традицій і тенденцій розвитку світових освітніх систем, яке в нашому дослідженні конкретизовано як оновлення системи методичної освіти майстра виробничого навчання з урахуванням вітчизняного й світового досвіду й інноваційних тенденцій професійно-педагогічної освіти;

2) підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості й найвищої цінності суспільства” [1, с. 95], яке конкретизовано як методична освіта майстра виробничого навчання.

Першочергове значення має принцип системного підходу, який потребує дослідження у взаємозв’язку всіх компонентів професійно-педагогічної підготовки, в тому числі й методичної: прогнозування, управління і структури підготовки кадрів, якості навчально-виховного процесу, професійної орієнтації, стажування молодих спеціалістів і підвищення кваліфікації та інше.

Даний підхід передбачає виявлення системоутворюючих факторів професійної підготовки майстрів виробничого навчання.

Зміст педагогічної освіти передбачає соціально-гуманітарну, психолого-педагогічну, фахову й практичну підготовку [11, с. 19]. Методична освіта майстра виробничого навчання передбачає інтеграцію всіх видів підготовки. Завдяки такій інтеграції в майстрів виробничого навчання формується система методичних знань, навичок і вмінь (методична компетентність), що дає змогу орієнтуватися в різних педагогічних ситуаціях, приймати обґрунтовані рішення, пов’язані з навчальними проблемами.

Зауважимо, що методичну підготовку майстра виробничого навчання ми розуміємо як цілісну динамічну педагогічну систему, структура, зміст, методи і форми якої спрямовуються на розвиток методичної компетентності майстра виробничого навчання.

Проте досвід свідчить про необхідність оновлення змісту методичної підготовки, який має враховувати теоретичне підґрунтя педагогічних принципів і враховувати специфіку професійної діяльності та професійного розвитку майстра виробничого навчання.

Основою розвитку методичної компетентності майстра є навчально-пізнавальна діяльність, яка спрямована на розв'язання діалектичної суперечності між “старим” і “новим” та досягнення діагностично заданих цілей. Зазначимо, що розвиток методичної компетентності відбувається тільки у взаємозв'язку продуктивного і репродуктивного, включаючи не тільки безпосередньо результативні дії, а й мотиви, відносини, погляди, переживання, самосвідомість. Ми вважаємо, що мотив є одним з основних стимулів розвитку методичної компетентності майстрів. Отже, принцип мотивації є одним із факторів розвитку методичної компетентності майстрів виробничого навчання.

У вузькому розумінні мотивація є об'єктивною детермінацією конкретних форм діяльності, поведінки особистості. Через мотивацію особистість “вплетена у контекст дійсності” [24, с. 30]. Основна функція мотивації – саморегуляція активності людини на окремих фазах діяльності, передусім до і після виконання дії. У процесі навчання виділяють різні типи мотивів навчальної діяльності і мотиваційних орієнтацій. Так, П.Я. Якобсон розглядає три типи мотивації учіння: негативна мотивація (неприємності, ускладнення, бар'єри, дисонанси); мотивація, закладена в самому навчальному процесі (оволодіння знаннями, новизна інформації, ліквідація незнань, відкриття раніше невідомих сторін явища, намагання подолати труднощі інтелектуального характеру); мотивація, яка знаходиться поза навчальною діяльністю (соціальні прагнення) [16].

Таким чином, важливим напрямом підвищення ефективності в розвитку методичної компетентності майстрів виробничого навчання є створення таких психолого-педагогічних умов, за яких майстер може зайняти активну позицію і найповнішою мірою розкритися як суб'єкт навчальної діяльності.

У сучасних умовах значно підвищуються вимоги до самостійної творчої діяльності педагогів як передумови засвоєння та збагачення суспільного досвіду. “Принципова різниця між традиційною освітою та тією, якої вимагає сучасність, полягає в тому, що перша виступає як інститут успадкування для використання, а друга – інститут успадкування для перетворення та розвитку заради подальшого використання” [2, с. 8].

Принципи діяльнісного підходу мають охоплювати всі складові освітнього процесу. Діяльність педагога як суб'єкта навчання – це основний фактор розвитку його методичної компетентності. Суб'єктно-діяльнісний підхід в організації навчання майстрів виробничого навчання закладів професійно-технічної освіти з позицій гуманістичної парадигми – принципово не новий ракурс цієї складної проблеми.

На нашу думку, суб'єктно-діяльнісний підхід дає змогу наблизити сам навчальний процес до особистості майстра виробничого навчання, створити максимально сприятливі умови для розвитку і розкриття його здібностей, самовизначення,

врахувати психофізіологічні особливості та особливості соціального і культурного контексту життя, складності і неоднозначності внутрішнього світу педагога. Такий підхід реалізується на основі послідовної індивідуалізації неперервного навчання майстра виробничого навчання, врахування його особистісної характеристики, індивідуальних особливостей.

Отже, суб'єктно-діяльнісний підхід у розвитку методичної компетентності майстрів виробничого навчання потребує від її організаторів знання установок та індивідуальних особливостей педагогів, уміння їх діагностувати, прогнозувати їх вплив на розвиток професіоналізму, а також врахування трьох компонентів: мотивації, суб'єкта та діяльності в їх єдності.

Теоретичною засадою розвитку методичної компетентності майстрів виробничого навчання мають стати принципи гуманізації, фундаментальності, професіоналізації, педагогізації і психологізації підготовки фахівців, принцип ступеневості, технологічності [8]. Зокрема, реалізація принципу гуманізації розвитку методичної компетентності дає можливість майстру виробничого навчання стати активним суб'єктом самопізнання, самоосвіти та професійної діяльності [9]. Принцип фундаментальності сприяє забезпеченню універсальності методичної підготовки. Щодо принципів професіоналізації, педагогізації і психологізації, то їх реалізація підкреслює залежність формування професійної культури майстра виробничого навчання від змісту і рівня їх методичних знань і вмінь [9]. Принцип ступеневості методичної підготовки ґрунтується на дотриманні співвідношення “загальне – особливе – часткове”. Принцип технологічності зумовлює досягнення позитивного результату як у методичній підготовці, так і в професійній діяльності лише за наявності адекватної технології, яку треба вміти проектувати, а після оволодіння певною технікою – реалізовувати [5, с. 26; 10].

Важливою умовою розвитку методичної компетентності майстрів виробничого навчання закладів профтехосвіти є відповідне науково-педагогічне спілкування, що розглядається нами як засіб реалізації діяльності і як її обов'язкова умова.

Педагоги у спілкуванні завжди реалізують певні цілі діяльності і при цьому бажають здобути визнання колег. Науково-педагогічне спілкування сприяє спільній колективній діяльності, формує особистість викладача, і це закономірно, оскільки ознайомлення з результатами психологічних і педагогічних досліджень та практичним досвідом можливе лише завдяки спілкуванню. Як показало дослідження, професійне спілкування – це особливий, дуже важливий для педагогічної практики засіб розв'язання її завдань. Зміст і рівень розвитку професійного спілкування педагогів визначаються змістом їх педагогічної діяльності. Таким чином, педагогічна діяльність визначає межі і способи спілкування. Вона задає спрямованість, характер і види спілкування. Науково-педагогічне спілкування – це вид духовного виробництва, який включає як передачу наукового знання та кращого практичного досвіду педагогів, так і створення нового. [24, с. 33].

Однією з функцій педагогічного спілкування є подолання обмеженості індивідуального досвіду педагога і надання йому можливостей оволодіння досвідом, виробленим іншими. Спілкування педагогів розглядається нами в єдності з філософською категорією “взаємодія”, що визначається як процес взаємного впливу, як універсальна форма зміни стану особи, як процес взаємозв'язку і взаємодії педагогів, у якому відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, вміннями, на-

вичками. Завдяки спільній діяльності в різних формах навчальної роботи з'являється можливість оволодіти змістом, який неможливо передати мовними засобами [22; 24, с. 33].

Застосування засобів комунікативної педагогіки в системі неперервного навчання інженерно-педагогічних працівників закладів ПТО сприяє розв'язанню вищезазначених проблем. У комунікативній педагогіці перевага віддається активним методам навчання. Основний методичний принцип комунікативної педагогіки – пошук ефективних методів розвитку методичної компетентності.

Ми погоджуємося з твердженням Л.І. Шевчук, що передусім сам педагог повинен прагнути й нести відповідальність за свій особистий і професійний розвиток. Домінуючою складовою цього процесу є відповідальність педагога [24, с. 33]. Ця думка ґрунтується, зокрема, на концепції відомого психолога Д.Н. Узнадзе, який вказував на можливість виникнення суперечності між потребами і вимогами суспільства – “треба” і потребами того, хто вчиться, – “хочу” [17]. Тому найважливіше завдання методичних працівників у процесі формування методичної компетентності майстрів виробничого навчання закладів професійно-технічної освіти – погоджувати суспільні інтереси, вимоги з інтересами окремих педагогів, що сприятиме вільному вибору змісту, форм і методів розвитку методичної компетентності майстрів виробничого навчання. Життєздатна теорія неперервності професійної освіти повинна поєднати індивідуальні і соціальні виміри людського життя [15].

Висновки. Таким чином, на основі проведення аналізу філософської і педагогічної літератури визначено методологічне забезпечення дослідної проблеми. Доведено, що основними методологічними засадами дослідження проблеми розвитку методичної компетентності майстрів виробничого навчання є принципи гуманізації, фундаментальності, професіоналізації, педагогізації й психологізації підготовки фахівців, ступеневості та технологічності, цілісності як системи; теорія професійного самовдосконалення особистості, теорія установки, інноваційної діяльності та особистісно орієнтованого навчання; системний, діяльнісний та компетентнісний підходи з урахуванням мотивів і принципів комунікативної педагогіки, що дає змогу розкрити творчий потенціал кожного майстра виробничого навчання. Така система вихідних положень дослідження дає можливість виявити й розвинути методичні здібності, уміння (компетенції) майстрів виробничого навчання, сприяє підготовці конкурентоспроможного працівника.

Література

1. Бігіч О.Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О.Б. Бігіч ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2005. – 485 с.
2. Вербицкий А.А. Концептуальные основы непрерывного образования / А.А. Вербицкий, В. Юрасов, Н.Н. Нечаев // Непрерывное образование как педагогическая система : сборник научных трудов. – М. : НИИ ВШ, 1989. – С. 81–85.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Готтинг В.В. Подготовка педагога профессионального обучения на основе компетентностного подхода / В.В. Готтинг // Материали международной научно-практической конференции “Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом” [Электронный ресурс] / под ред. И.В. Войтова. – Минск : ГУ “БелИСА”, 2008. – 316 с. – Режим доступа: <http://www.belisa.org.by>.

5. Демченко С.О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С.О. Демченко ; Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2005. – 231 с.
6. Дианова Г.А. Термин и понятие: проблемы эволюции (к основам исторического терминоведения) / Г.А. Дианова. – М. : Еврошкола, 2000. – 184 с.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Козаков В.А. Неперервна освіта викладачів: андрагогіка і технології навчання – теоретичні та практичні аспекти / В.А. Козаков, Д.І. Дзвінчук // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К., 2003. – С. 23–33.
9. Козаков В.А. Психолого-педагогічна підготовка в галузевих університетах очима студентів: досвід Київського національного економічного університету / В.А. Козаков // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 4. – С. 74–82.
10. Козаков В.А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент / В.А. Козаков. – К., 1999. – Ч. 1 : Психологія суб'єкта діяльності. – 243 с.
11. Концепція педагогічної освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1999. – № 8. – С. 9–23.
12. Кудикіна Н.В. Методологія наукових досліджень: стисло й доступно для початківців : навч.-метод. посіб. / Н.В. Кудикіна. – К. : КМПУ, 2004. – 38 с.
13. Кудикіна Н.В. Методологічне забезпечення наукових досліджень у сфері професійної освіти / Н.В. Кудикіна // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць / за заг. ред. академіка АПН України М.Б. Євтуха, укл. О.В. Міхайліченко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – Вип. 38. – С. 82–85.
14. Кудикіна Н.В. Стандарт як відображення взаємозв'язку професійно-технічної освіти з соціально-економічною реальністю / Н.В. Кудикіна // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : ЕКМО, 2008. – Вип. 2. – С. 110–116.
15. Кулжаева М.Д. Философско-педагогические тенденции в современном идеализме / М.Д. Кулжаева. – Харьков : Изд-во при ХГУ, 1988. – 151 с.
16. Левченко Т.И. Современные дидактические концепции в образовании : монография / Т.И. Левченко. – К.: МАУП, 1995. – 168 с.
17. Луговий В. Педагогічна освіта в Україні. Міжрегіональна Академія управління персоналом / В. Луговий. – К., 1994. – 129 с.
18. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М.Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
19. Педагогічна книга майстра виробничого навчання : навчально-методичний посібник / Н.Г. Ничкало, В.О. Зайчук, Н.М. Розенберг та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало. – 2-ге вид., доп. – К. : Вища школа, 1994. – 383 с.
20. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
21. Філософський енциклопедичний словник : довідкове видання / за ред. В.І. Шинкарука. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
22. Філософія освіти в сучасній Україні // Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К. : ІЗПН, 1997. – 544 с.
23. Харченко С.Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / С.Я. Харченко. – Луганск : Альма матер, 1999. – 138 с.
24. Шевчук Л.І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.І. Шевчук ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 398 с.

АСПЕКТИ ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТА МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Сучасне реформування вищої медичної освіти в Україні зумовлено проголошенням цінностей демократизації та гуманізації; інтеграцією в освітній простір на міжнародному рівні; необхідністю посилення конкурентоспроможності випускника вищої школи на ринку праці. У зв'язку з цим приєднання до Болонського процесу, основою якого є кредитно-модульна система, дає багато переваг для медичної освіти. Це, насамперед, підвищення індивідуалізації одержання знань студентами, які мають навички самостійної роботи та мотивацію до навчання [5]. Розширилися можливості розвитку творчих здібностей студентів та їх загальна компетентність, більш досконалим стає контроль знань майбутнього лікаря [1].

Упровадження Болонського процесу передбачає можливість забезпечення нової якості вищої медичної освіти. Це здійснюється декількома шляхами, одним з яких є вдосконалення викладання у вищому навчальному медичному закладі [4]. Необхідність покращення освіти пов'язана з досить низьким рівнем довіри громадян до медицини в цілому, що, на жаль, постійно підтримується засобами масової інформації. Медична допомога, яка сьогодні надається поліклініками та лікарнями, не задовольняє більшість громадян, трапляються випадки професійної некомпетентності, помилок і корупції.

Однією з основних умов якісного функціонування та удосконалення вищої освіти є наявність висококваліфікованого компетентного педагога. Успішність всієї професійної діяльності значною мірою залежить від того, як педагог організує конструктивні відносини зі студентами, від його вміння з розумінням та повагою ставитися до дій та думок інших. Професійне педагогічне спілкування – це конструктивна комунікативна взаємодія викладача та студента, спрямована на підтримку сприятливих відносин, досягнення високих результатів. Формою спілкування повинен бути діалог, що зумовлено не тільки дидактичною, але й соціальною ситуацією. Перехід до демократичної культури, який характерний для суспільства, що трансформується, передбачає обов'язковий перехід від монологічного до діалогічного стилю спілкування [2].

Тривалий час взаємодія педагога і студента зумовлювалась цілями, що орієнтувалися лише на засвоєння певних навчальних програм та забезпечення відповідності знань позитивній оцінці. Другорядними були такі цілі, як навчання самостійно мислити та пізнавати, виховувати бажання брати участь у науковому дослідженні. Сучасні принципи відносин у суспільстві формують нову філософію вищої освіти, що спрямовує педагогічний процес на особистість студента, його розвиток та діалогові відносини. Специфіка діяльності педагога при застосуванні діалогу як методу навчання й виховання полягає не в поданні готових знань, а у спонуканні майбутніх спеціалістів до розвитку творчого мислення, уяви, здатності передбачати, прогнозувати певні дії та результати [3].

Мета статті – описати механізми та різновиди діалогу педагога та студента в медичному університеті як основу підвищення ефективності якості освіти майбутнього спеціаліста.

Необхідно пам'ятати, що незалежно від різновидів комунікативного спілкування спрацьовують загальні механізми сприйняття й передачі інформації. При збереженні одержаної інформації у вигляді поняття кожен використовує сполучення різних символів (цифри, схеми, рисунки). Знання цих загальних закономірностей допомагає максимально продуктивно формувати лекційний процес. Але кожен студент має індивідуальний рівень засвоєння нових знань, тому сприйняття одного й того ж матеріалу майже завжди відрізняється.

Стислий виклад матеріалу в медичному ВНЗ вкрай необхідний, тому що вже з перших курсів рівень знань підвищується, вони постійно оновлюються. Не слід забувати, що навіть на лекції мають бути елементи взаємодії, тобто комунікативна активність як з боку педагога, так і студента. У разі відсутності подібного балансу викладач виступає тільки в авторитарній ролі, в основі якої лежить передача інформації залежно від його особистого досвіду; манери подачі, відбору та комплектації навчального матеріалу. У цьому випадку студенту відводиться роль пасивного слухача. Засвоєнню лекційного матеріалу в такому випадку загрожує швидка часткова або повна редукція. Надалі все більше губиться мотиваційний компонент зацікавленості студента в наданій інформації. Під час паритетної активності лектора та слухача формуються умови, що дають можливість студенту самореалізуватися.

Викладення матеріалу потребує застосування сучасних методів і засобів науково-педагогічної діяльності, щоб майбутній лікар виявив активність, ініціативність і творчу самостійність. Серед подібних способів пріоритетними є мультимедійні презентації, показ відеоматеріалів, подання лекції у вигляді схем, таблиць, що дає змогу зробити акцент на найбільш суттєвих моментах. На клінічних кафедрах доцільно демонструвати пацієнтів із захворюваннями відповідно до теми лекції, при цьому варто надати студентам можливість уточнити скарги та клінічний статус хворого.

На лекції з методологічних позицій доцільним є звернення до риторики; важливе значення для діалогу мають невербальні засоби комунікації: система жестів, суб'єктивно-зорова організація простору й часу. Незважаючи на додатковий характер коду жестикуляція, міміка, пантоміміка, частота та тривалість пауз, погляди, контакт очей мають підсвідомий закріплювальний ефект.

Розвиток комунікативних можливостей лектора вимагає не тільки професійної компетентності, методологічної культури та володіння методикою організації навчального процесу, все більш пріоритетним стає духовне багатство, моральні принципи, широкий кругозір і психологічні особливості.

Оптимальною умовою для діалогу можуть стати практичні та семінарські заняття. З боку студента першочергове значення для освіти має мотив зацікавленості, у поєднанні з мотивом обов'язку та відповідальності. При цьому мотив зацікавленості є провідним у зв'язку з тим, що його практично неможливо повністю задовольнити, та саме він розвиває творче ставлення до діяльності. Педагог повинен усвідомлювати, що зацікавленість не є вродженого здібністю – це результат формування особистості в процесі її розвитку. Зацікавленість у тій чи іншій спеціальності найчастіше з'являється на практичних заняттях. Подальший її розвиток і стійкість пов'язані з наявністю позитивних емоцій у ході вивчення.

Професіоналізм педагога виявляється в умінні викликати радість пізнання та підводити слухача до усвідомлення того, що майбутня спеціальність сама по собі

цікава та приваблива без спонукань. Особливо це важливо з огляду на неоднорідні базові знання студентів, що відображається в багаторівневому тестуванні. Скоріше за все, частина студентів не опанують одразу завдання другого та третього рівня складності, і можливість їх обговорення на занятті без попереднього індивідуального оцінювання найбільш правильна. Захоплення тестами не повинно замінювати закріплення теоретичних знань та практичних навичок біля ліжка хворого. Тільки в результаті спілкування з хворим, усвідомлення реальної необхідності надання допомоги пацієнту студенти здатні стійко закріпити відчуття задоволення від реалізації одержаної інформації, розвинути дієвий пізнавальний, а в подальшому і професійний інтерес.

Стандарт проведення практичного заняття повинен надати максимальну можливість порівняти результати тестового контролю різного рівня складності та клінічних завдань з даними обстеження хворого. Навіть підсумкові заняття повинні передбачати усне обґрунтування того чи іншого письмового висновку, оцінювання не тільки конкретних знань, а й потенційного розвитку клінічного мислення. Велике позитивне значення тестів та завдань полягає в активному пошуку шляхів їх розв'язання як способу перебороти труднощі. Цей пошук студент проводить самостійно, використовуючи різноманітні проміжні ланки між запитанням та відповіддю. Зовсім недоцільним є формальне запам'ятовування аналогічних задач з елементами лише переносу збереженої інформації, інколи без її повноцінного осмислення.

Поглибленню знань, закріпленню вмінь і навичок майбутнього лікаря сприяє сестринська та лікарська літня практика. У цьому виді роботи також необхідно враховувати попередній досвід медичної діяльності. Доцільно об'єднати в одну групу студентів з різними навичками та вміннями, що позитивно позначається на формуванні зацікавленості професією медика. Треба розуміти, що “сильні” та “слабкі” студенти відрізняються між собою не стільки за рівнем інтелекту, скільки за силою, якістю й типом мотивації навчання. У цьому контексті “сильний” спрямований на професію, на соціальну її значущість, тому прагне засвоїти вміння на високому рівні. Для “слабких” важливі не самі знання, а прагнення отримати диплом, уникнути осуду, не втратити стипендію.

Найбільш складною, багатогранною та неоднозначною є взаємодія педагога та студента під час самостійної роботи. Фактично Болонська система надає дуже велике значення цьому виду здобуття знань. Часто на клінічних кафедрах позааудиторна робота займає майже половину загального педагогічного навантаження. Контроль та керівництво самостійною роботою має декілька варіантів:

- “невтручання” в самостійну діяльність студента, значне зменшення контролю кінцевого результату порівняно з практичними заняттями, цей варіант призводить до недостатнього рівня самоорганізації майбутнього спеціаліста, що не забезпечує саморегуляції навчання;

- постійне керівництво та контроль за самостійною роботою; ця позиція може знизити рівень можливостей, гальмує розвиток наичок з самовдосконалення.

У зв'язку із цим перед педагогом постає нелегке завдання – визначити оптимальну міру керівництва цим видом роботи студента. Найбільш важко це зробити на перших курсах, де взагалі мінімальні навички самостійної роботи та відсутнє розуміння студентами її форм та видів. Допомагає викладачеві в цій ситуації досвід аудиторної роботи з цими студентами. Обов'язковим елементом ефективної

взаємодії є вивчення індивідуальних особливостей навчальної діяльності. Знання їх дають змогу адекватно уточнити вид роботи:

- з низьким або високим рівнем самостійності;
- з опосередкованим або безпосереднім керівництвом викладача;
- короткочасне або довготривале виконання завдання;
- групову або індивідуальну форму організації;
- обов'язкова або бажана тема.

Знання індивідуальних якостей допомагає впорядкувати форми навантаження студентів: підготовка повідомлень до семінарських занять; написання історії хвороби, рефератів та оглядів; пошук та вивчення додаткової літератури. Одним з видів самовдосконалення є участь у науковій кафедральній роботі з наступним оформленням статті та виступом з повідомленням на науковій конференції. Подальше навчання в магістратурі, клінічній ординатурі, аспірантурі закріплює подібний досвід.

Серед мотивів, що забезпечують активний діалог між педагогом та студентом під час позааудиторної роботи, велике значення разом із зацікавленістю має відповідальність. Майбутніх лікарів з високорозвиненим почуттям відповідальності характеризує високий рівень пізнавальної активності, інтенсивність і систематичність самостійної роботи, потреба в самоосвіті, широта професійної зацікавленості. Саме тому вони працелюбні, наполегливі в оволодінні знаннями, ставляться до навчальної діяльності як до основного обов'язку.

На результативність і стійкість мотивів взаємодії впливають комунікативні зв'язки між студентами. В результаті такої форми діалогу, коли всі його учасники не тільки розуміють єдність мети, а й усвідомлюють необхідність її досягнення, з'являється взаємна відповідальність. Інколи оцінка навчальної діяльності кожного студента, відображена в загальному судженні групи, формує відповідальне ставлення до навчання краще, ніж контроль викладача. Здатність до багаторівневого активного діалогу “педагог – студент” та “студент – студент” веде в подальшому до повноцінного діалогу “лікар – пацієнт”.

Висновки. Таким чином, ефективна педагогічна взаємодія викладача та студента-медика можлива тільки у формі діалогу, який може включати різні структурні компоненти залежно від різновидів аудиторної та самостійної форм навчання. Акцент на мотиваційному компоненті діалогу розвиває вміння стимулювати позитивну мотивацію до пізнавальної діяльності та формує інтерес до спілкування. Включення комунікативного компонента допомагає розкрити механізми подолання існуючих суперечностей між індивідуальним сприйняттям та глибиною засвоєння знань, умінням застосовувати їх на практиці. Емоційний компонент діалогу дає змогу створити творчий мікроклімат на занятті; визначати й адекватно моделювати психологічний стан співрозмовника за зовнішніми ознаками. Оцінний компонент діалогу допомагає робити висновки, підбивати підсумки роботи.

Література

1. Бавикіна Н.Ю. Самостійна робота студентів як умова ефективності навчального процесу у ВНЗ / Н.Ю. Бавикіна, О.П. Савченко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблему і пошуки : зб. наук. праць. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 54. – С. 17–20.
2. Гончар О.В. Комунікативний аспект розвитку педагогічної взаємодії викладача і студента / О.В. Гончар // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблему і пошуки : зб. наук. праць. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 54. – С. 85–91.

3. Шляхи удосконалення якості освіти лікарів України у контексті Болонського процесу / І.В. Кочін, О.М. Акулова, О.О. Гайволя та ін. // Запорозький медичинський журнал. – 2009. – Т. 11. – № 3. – С. 141–144.

4. Шевченко Н.Ф. Соціально-педагогічна адаптація молоді з обмеженими можливостями в процесі інтегративного навчання / Н.Ф. Шевченко, А.І. Шевченко // Вісник Запорізького національного університету : зб. наук. статей. Педагогічні науки. – 2008. – № 1. – С. 246–251.

5. Бурман Л.В. Формування діалогічних умінь: методичні рекомендації для студентів педагогічних вищих навчальних закладів / Л.В. Бурман. – Кривий Ріг : КДПУ, 2007. – 26 с.

СВАТЬЄВ А.В.

ЗАГАЛЬНООСВІТЯНСЬКИЙ КОНТЕКСТ СКЛАДОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Зміна сучасної парадигми системи освіти у вищих навчальних закладах України зумовлена необхідністю професійної підготовки майбутніх фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці відповідно до мінливих соціально-економічних процесів. Організація навчання у вищих навчальних закладах має бути спрямована на формування особистості фахівця, якому властиві творчий самостійний пошук та здібності, необхідні для здійснення ефективної майбутньої професійної діяльності; який володіє системою відповідних знань і вмінь; здатного до саморозвитку та самонавчання впродовж усього життя.

Теоретичною основою організації професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах взагалі та з фізичної культури і спорту зокрема слугують Конституція України та Закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про фізичну культуру і спорт”, Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Національна доктрина розвитку освіти України, Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту.

Досліджуючи питання, пов’язані з підготовкою майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності, ми спиралися на розробки вітчизняних та російських науковців, які розглядали у своїх працях різні аспекти підготовки фахівців у вищих навчальних закладах: Г.Р. Генсерук (підготовка майбутніх учителів фізичної культури до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності); Г.З. Карнаухов (соціально-педагогічна регуляція підготовки професійних кадрів і кваліфікованих спортсменів у поліструктурній функціональній педагогічній системі); Р.П. Карп’юк (професійна підготовка майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання: теорія та методика); В.А. Петьков – теоретичні основи і прикладні аспекти формування фізичної культури особистості в системі безперервної освіти); О.М. Пехота (індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя); Н.І. Соловійова (становлення індивідуального стилю діяльності вчителя в системі безперервної фізкультурної освіти); Л.П. Сущенко (професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту); Г.В. Троцько (теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах); В.Г. Тютюков (дидактико-акмеологічне перетворення процесу освоєння спеціального змісту вищої фізкультурної освіти) та ін.

На основі теоретичного аналізу ми з’ясували, що, незважаючи на значну кількість досліджень з питань організації процесу навчання фахівців у вищих навчаль-

них закладах, проблема підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності висвітлена недостатньо. Залишаються нерозв'язаними питання відповідності вимог, які ставляться суспільством до підготовки майбутніх фахівців відповідно до нових соціально-економічних умов, і наявного рівня підготовки цих фахівців до професійної діяльності.

Визначені аспекти окреслюють *мету статті*, яка полягає у з'ясуванні загальноосвітнянського контексту складової підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності.

Посилення соціального значення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах до професійної діяльності зумовлено новими соціально-економічними змінами, розбудовою нашої держави відповідно до ринкових умов.

Процеси трансформації, глобалізації й інтеграції, що відбуваються сьогодні в соціально-економічному житті українського суспільства, вимагають якісних змін у концептуальних засадах професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців усіх сфер діяльності, зокрема, у галузі фізичного виховання та спорту.

Ефективність майбутньої професійної діяльності тренера-викладача залежить від якості його підготовки, рівня професійних знань, умінь та навичок застосовувати здобуті знання на практиці, рівнем готовності здійснювати професійну діяльність у сучасних ринкових умовах.

Підготовка майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності, загальний рівень його професійної майстерності залежить від комплексного підходу до побудови змісту освіти, виокремлення вагомих професійних знань, що сприяють оволодінню змістовою і процесуальною сутністю професійної діяльності майбутнього тренера-викладача, забезпечення інтегративних міждисциплінарних зв'язків у формуванні цілісної системи професійних знань, розробки і впровадження форм і методів, використання разом із традиційним інтерактивного навчання.

Зрозуміти сутність процесу підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності у вищих навчальних закладах можна завдяки з'ясуванню базових понять дослідження. Тому вважаємо за доцільне зупинитись на їх визначенні.

У руслі понять, що характеризують загальноосвітнянський контекст, ми визначимо поняття “освіта”, “професійна освіта”, “виховання”, “виховання й розвиток”, “розвиток особистості”.

Проведений нами аналіз словників засвідчив наявність різноманіття тлумачень поняття “освіта”. Його визначають як “сукупність знань, отриманих у результаті навчання; рівень знань, здобутих у процесі навчання; освіченість; підвищення рівня знань; навчання; процес засвоєння знань; загальний рівень знань” [5]; “систему навчально-виховних заходів; систему закладів і установ, через які здійснюються ці заходи” [12]; “процес здобуття (передачі), розширення, підвищення рівня знань; сукупність систематизованих знань, умінь, навичок, набутих у результаті навчання; загальний рівень знань людини, що часто співвідноситься з рівнем навчального закладу, який вона закінчила або в якому навчалася; система закладів і установ, призначених для навчання” [11]; “духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто про-

цес формування обличчя людини. При цьому головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями. За визначенням, прийнятим XX сесією генеральної конференції ЮНЕСКО, під освітою розуміється процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання. В освіті завжди є формальний аспект, тобто духовна діяльність або духовна здатність (яка розглядається поза залежністю від відповідного часу)” [6].

С.О. Михаць наголошує, що освіта – це “соціально-економічні відносини між людьми у всіх сферах суспільного відтворення, які виникають з приводу навчання, виховання, підготовки робочої сили відповідних кваліфікаційних рівнів для різних галузей, що здійснюється спеціальними організаціями, закладами та установами державної, колективної та приватної форм власності” [8, с. 11].

Привертає увагу дослідження, яке провела Л.В. Безкоровайна щодо визначення поняття “освіта” [3, с. 12–14]. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури автором з’ясовано, що поняття “освіта” визначають як процес і результат оволодіння людиною системою наукових знань, пізнавальних умінь і навичок, формування їх на основі світогляду, моральних та інших якостей особистості, розвитку її творчих сил і здібностей... результат не тільки навчання, а й самоосвіти і впливу засобів масової інформації (В.І. Жолдак, С.Г. Сейранов); засіб і умову організації життєдіяльності кожного студента, що будується на таких видах діяльності, як пізнання, перебудова та ціннісна орієнтація (В.О. Черкасов, В.Г. Макаренко). Л.В. Безкоровайна стверджує, що за визначенням Ю.Г. Татура, результатом освіти має бути сама людина, яка пройшла навчання в певній освітній системі, її досвід як сукупність сформованих інтелектуальних, особистісних, поведінкових якостей, знань і вмінь дає їй змогу адекватно діяти на основі цих знань у будь-якій ситуації. Також дослідниця з’ясувала, що М.І. Карєєв визначив головну мету освіти таким чином: мета освіти – індивідуальна, а не соціальна, в освіті не повинно бути нічого, що не потрібно було б самому індивіду [3, с. 12–14].

Освіта сьогодні активно перебудовується як особистісно орієнтована або індивідуально розвивальна й ставить перед дослідниками багато питань.

Насамперед у педагогічній реальності виникла проблема екстенсивного зростання знань, що приводить до необхідності перебудови системи освіти таким чином, щоб особистість могла вмістити в себе весь цей простір знань, який збільшується. Є всі підстави вважати, що теорія освіти повинна збагатитися необхідним компонентом – особистісною освітою (Г.С. Батищев, А.А. Бодальов, Н.Ф. Тализіна та ін.). Тобто такою освітою, що зможе дати не тільки й не стільки певний обсяг знань, а й створити “простір осмислення” цього знання, точніше, можливість осмислення самої особистості у світі знань.

Однак зміна парадигми освіти не означає відмову від “освіти знанням”. Цей перехід передбачає обов’язкове включення супутнього й розвивального компонента – “освіти особистістю”, оскільки яким би не був набір навчальних дисциплін, усе визначає світорозуміння й світогляд педагога (В.В. Сериков).

Перехід до особистісно орієнтованої парадигми освіти зумовлює зміну цільових, змістовних і процесуальних характеристик освіти.

Освіта сьогодні прагне до звільнення від анонімності, знеособленості учасників освітнього процесу. Класична ідея педагогічної думки про те, що у навчанні

все засновано на особистості, визначає залежність педагогічного процесу від педагогічної індивідуальності.

Особистісний підхід в освіті можна розуміти як спільну діяльність, яка ґрунтується на реалізації можливостей особистості як учня, так і педагога. Суть такого підходу передбачає цілісність особистості викладача.

Педагогічна позиція, визначаючи характер взаємодії в педагогічному процесі, визначає її гуманістичну спрямованість.

Ми дотримуємося фундаментального розуміння предмета педагогіки як науки про систему освітніх процесів. Категорія “освіти” посідає в педагогіці центральне місце.

Наше трактування поняття “освіти” співзвучне визначенню М.Т. Громкової, яка стверджує, що освіта є процесом зміни образів усередині людської особистості [7].

Аналіз розвитку педагогічної теорії й практики засвідчив, що на всіх етапах становлення професійної освіти вчені шукали нові підходи до підготовки майбутнього вчителя, адекватні існуючим соціокультурним вимогам.

Питання підготовки учителя до майбутньої професійної діяльності були предметом уваги таких видатних педагогів минулого, як Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський, П.Ф. Лесгафт та ін.

Розробкою наукових основ професійної підготовки вчителя займалися такі радянські діячі освіти, як Н.К. Крупська, А.В. Луначарський, П.П. Блонський, С.Т. Шацький та ін.

Сьогодні процес професійної підготовки педагогічних кадрів для вітчизняної школи й для всієї структури освіти вийшов на якісно новий етап розвитку.

У Великій радянській енциклопедії поняття “професійна освіта” тлумачиться як освіта, яку здобувають у процесі навчання у вищих, середніх спеціальних і професійно-технічних навчальних закладах [4].

Г.К. Селевко зазначає, що “зміст освіти збагачується новими процесуальними вміннями, розвитком здатностей оперуванням інформацією, творчим вирішенням проблем науки й ринкової практики з акцентом на індивідуалізацію утворювальних програм” [10].

Освіта передбачає цілісність виховання, навчання й розвитку, що визначають логіку освітніх процесів.

Взаємозв’язок між процесами виховання, навчання й розвитку адекватні взаємозв’язкам між компонентами освітнього процесу: цілями, змістом і методами.

В Українському педагогічному словнику поняття “виховання” тлумачиться як “процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об’єктивних і суб’єктивних факторів. У широкому розумінні виховання – це вся сума впливів на психіку людини, спрямованих на підготовку її до активної участі у виробничому, громадському й культурному житті суспільства. Сюди входить як спеціально організований вплив виховних закладів, так і соціально-економічні умови, що діють певною мірою стихійно. У вузькому розумінні слова виховання є планомірним впливом батьків і школи на вихованця. Метою виховання є сприяння розвитку у вихованця виявленого обдарування чи стримання якихось задатків відповідно до мети (“ідеал виховання”). Засобом виховання є насамперед приклад, який вихователь подає вихованцеві, потім – наказ (вимога й заборона), переконання, привчання й навчання. Виховання поши-

рюється на тіло, душу й дух і ставить завданням утворення із задатків і здібностей, що розвиваються, гармонійного цілого, а також набуття підростаючим вихованцем сприятливих для нього самого і для суспільства душевно-духовних установок стосовно до інших людей, сім'ї, народу, держави тощо. Виховання з боку батьків і школи припиняється з втратою ними авторитету у вихованця” [6].

Аналіз психолого-педагогічної літератури, який провела Л.І. Іванова, засвідчив наявність розбіжностей у визначенні поняття “виховання” [8, с. 21]. За твердженням дослідниці, його тлумачать як процес набуття навичок поведінки, які прищеплюються школою, родиною, середовищем та знаходять прояв у суспільному житті, а виховати – виростити, надавши освіту, навчивши правилам поведінки; процес систематичного та цілеспрямованого впливу на духовний і фізичний розвиток особистості з метою підготовки її до виробничої, суспільної й культурної діяльності; процес підготовки людини до сучасної або майбутньої життєдіяльності (В.М. Галузинський, М.Б. Євтух); формування системи особистісних змістів (Т.В. Іванова); процес передачі старшими поколіннями суспільно-історичного досвіду новим поколінням з метою підготовки їх до життя та праці (С.І. Подмазін); процес, що веде до формування засобами педагогічного впливу високої культури особистості відповідно до вимог наступного етапу розвитку світової спільноти (Л.П. Сущенко).

Нам імпонує думка вчених В.А. Хор’якова та Л.І. Безуглої, які зазначають, що виховання є процесом надзвичайно складним, багатобічним і разом з тим комплексним. Науковці наголошують, що різні сторони виховання повинні формуватися одночасно, у тісному взаємозв’язку й взаємозумовленості. На нашу думку, фізична культура як органічна частина культури, вирішуючи свої специфічні завдання, одночасно тією чи іншою мірою впливає всебічно на виховання особистості, й наперед на виховання її духовних і моральних якостей.

В Українському педагогічному словнику подано таке визначення понять “виховання” й “розвиток”: “індивідуальний розвиток людини – ряд послідовних кількісних і якісних змін, яких зазнає її організм від моменту зародження й до кінця життя, становлення людини як соціальної істоти. Виховання починається з народження людини й відіграє важливу, хоча й різну роль у всіх формах і на всіх етапах розвитку особистості. Між вихованням й розвитком існує тісний взаємозв’язок. Не лише розвиток особистості залежить від виховання, а й виховання від розвитку. Правильне розуміння взаємозв’язку виховання й розвитку, спростовуючи фаталістичні концепції психічного розвитку особистості, має важливе значення для наукового обґрунтування методів педагогічного керівництва всебічним розвитком особистості” [6].

Щодо визначення поняття “розвиток особистості”, то в Українському педагогічному словнику пропонується тлумачення його як “процесу формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації і виховання. Маючи природні анатомо-фізіологічні передумови до становлення особистості, дитина в процесі соціалізації вступає у взаємодію з навколишнім світом, оволодіваючи досягненнями людства. Оволодіння дійсністю в дитини реалізується в її діяльності за допомогою дорослих, тим самим процес виховання є провідним у розвитку її особистості. Розвиток особистості відбувається в діяльності, яка керується системою мотивів, притаманних цій особистості. Як передумова й результат розвитку особистості виступають потреби” [6].

Особистісна взаємодія в педагогічному процесі повинна ґрунтуватися на внутрішній потребі педагога бути максимально налаштованим на діалог зі студентом, на співробітництво й співтворчість. Ми вважаємо, що гуманістична позиція педагога повинна бути заснована на збереженні педагогом своєї особистої цілісності та розуміння цілісності особистості студента.

Висновки. Таким чином, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами розглянуто загальноосвітній контекст складової підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності, а саме: “освіта”, “професійна освіта”, “виховання”, “виховання й розвиток”, “розвиток особистості”.

Література

1. Закон України “Про вищу освіту” від 17 січня 2002 р. № 2984-III // Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів (станом на 01.02.2003 р.). – Х. : Гриф, 2003. – С. 37–95.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта. – 2002. – 24 квітня – 1 травня (№ 26). – С. 2–4.
3. Безкоровайна Л.В. Формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до впровадження технології спортивного менеджменту : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.В. Безкоровайна ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2009. – 279 с.
4. Большая советская энциклопедия : в 30 т. – 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1975. – Т. 27 : [Ульяновск–Франкфурт]. – 624 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко ; голов. ред. С. Головка. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
7. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессионального образования / М.Т. Громкова. – М. : Академия, 2000. – 568 с.
8. Іванова Л.І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.І. Іванова ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 198 с.
9. Михаць С.О. Роль освіти як фактора економічного зростання в умовах перехідної економіки : автореф. дис. ... канд. економ. наук : 08.01.01 / С.О. Михаць ; Київський Національний економічний університет, 2004. – 34 с.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Г.К. Селевко ; Проф. пед. б-ка. – М. : Нар. образование, 1998. – 255 с.
11. Тлумачний словник української мови : понад 12 500 статей (близько 40 000 слів) / за ред. д-ра філологічних наук, проф. В.С. Калачника. – 2-ге вид., випр. і доп. – Х. : Прапор, 2005. – 992 с.

СВИРИДОВА Г.Г.

МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНІ ПОГЛЯДИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Осмислення теоретичних ідей минулого з позиції сучасності є проявом зрілості педагогічної науки, готовності до узагальнення і систематизації її надбань, адже в арсеналі минулого знаходиться чимало відкриттів та ідей, справжня актуальність яких стає зрозумілою лише з часом. У сучасних умовах одним з головних пріоритетів виховання молоді має бути формування духовності людини, зокрема розвиток її морально-естетичних відчуттів.

Метою статті є аналіз особливостей морального й естетичного виховання в теоретичній і літературно-педагогічній спадщині видатного українського педагога Василя Олександровича Сухомлинського, обґрунтування значення морально-естетичного виховання як одного з пріоритетних напрямів у розвитку гармонійної, духовно багатой особистості.

Педагогічні, публіцистичні та літературні праці, учительський досвід В.О. Сухомлинського справили величезний вплив на практичну діяльність школи, збагатили педагогіку України новими положеннями і думками, які не втратили актуальності і в наш час. Про це свідчить той факт, що у численних педагогічних виданнях більшості країн світу з'являються популярні чи критично-аналітичні статті, розвідки, окремі брошури і книги, присвячені теоретичній спадщині й практичній діяльності відомого педагога, а в Україні склалася своєрідна школа знавців праць Василя Олександровича Сухомлинського. Його діяльність досліджували у своїх працях такі відомі представники вітчизняної педагогіки, як: С. Білецька, І. Зязюн, Т. Когачевська, І. Наливайко, О. Сухомлинська, Н. Тарапаха, К. Юр'єва.

Сьогодні багато вчителів наголошують на необхідності гуманізації педагогічного процесу. Гуманізм – це система поглядів, що визнає цінність людини як особистості, її право на волю, щастя, розвиток і прояв усіх здібностей; вважає благо людини критерієм оцінювання соціальних явищ, а принципи рівності, справедливості, людяності – бажаною нормою відносин у суспільстві.

У своїй педагогічній практиці Василь Олександрович Сухомлинський прагнув створити організовану систему впливів на вихованців, яка б сприяла всебічному розвитку дитини і була побудована на принципах гуманізму. Всебічно розвинена особистість, на думку В.О. Сухомлинського, втілює в собі повноту і гармонію сил, здібностей, пристрастей, потреб, які визначають моральну, ідейну, громадську, розумову, творчу, трудову, естетичну, емоційну, фізичну досконалість. Духовне життя школи і її вихованців не повинні обмежуватися, вичерпуватися успіхами в оволодінні навчальною програмою: необхідно навчити школярів азбуці моральної культури. Виховання дітей 6–10 років Василь Олександрович називав “школою сердечності”. Він радив педагогам і батькам вчити дітей добру, любові, милосердю. Для цього треба, щоб діти постійно бачили гуманістичний зміст вчинків і поведінки тих, хто їх оточує: рідних, близьких, учителів, дорослих. В одній зі своїх статей В.О. Сухомлинський з боєм відмічав, що дуже часто в сім'ї та школі звучить неласкаве, байдуже, часом – грубе слово, що ранило душу дитини, робить її байдужою до будь-якого прояву людяності. Тоді в дитини притупляються почуття, зникає сердечна чутливість, а сам педагог назавжди втрачає найважливіші нюанси емоційної чуттєвості. Педагог, на противагу вседозволеності, розгнужданості поведінки і вчинків, наполягає на культивуванні осмисленої поведінки, яка є проявом витонченості внутрішнього світу школяра.

Емоційну чуйність дитини Сухомлинський радив виховувати з раннього дитинства. Дитячі роки вважаються віком безтурботної радості, гри, казки, – це джерело життєвого ідеалу. Щоб закласти в роки дитинства основи людяності, треба дати дитині правильне бачення добра і зла. Правильне бачення добра і зла означає, за В.О. Сухомлинським, що дитина приймає близько до серця те, що пізнає. Добро викликає в неї радісну схвильованість, замилювання; зло – обурення, непримиренність, додає духовних сил для боротьби за правду і справедливість.

У багатьох своїх творах педагог доводив, що розвиток особистості багато в чому залежить від культури батька й матері, що людські стосунки і суспільне оточення пізнаються здебільшого на прикладі батьків. Сухомлинський вважав, що найцінніша моральна риса гарних батьків, що передається дітям без особливих зусиль, – це щиросердечна доброта матері і батька, уміння робити добро людям. У родинях, де батько і мати віддають частку своєї душі іншим, приймають близько до серця радості і негаразди людей, діти виростають добрими, чуйними, серцевими. У Павлівській школі була розроблена система роботи з батьками учнів, що допомагала у здійсненні гуманізації виховання, адже педагогічні знання батьків особливо важливі в той період, коли мати і батько є єдиними вихователями своєї дитини – у дошкільні роки. У віці від 2 до 6 років розумовий розвиток, духовне життя дітей вирішальною мірою залежать від цієї елементарної педагогічної культури матері і батька, що виражається в мудрому розумінні щиросердечних рухів дитини.

Багаторічний досвід переконав В.О. Сухомлинського в тому, що вплив однієї людини на іншу при розкритті людських рис – найсприятливіша обставина для виховання особистості. Почуття власної гідності, честі, гордості пробуджується за умови, коли можна вкладати частку своїх духовних сил в іншу особистість, прагнути зробити її краще. Вихователь сам має бути високоморальною особистістю, щоб досягти успіхів у вихованні дітей. Саме реалізацію цього завдання В.О. Сухомлинський ставив за мету роботи з педагогічним колективом Павлівської середньої школи. Виховання, за В.О. Сухомлинським, являє собою єдність духовного життя вихователя і вихованців. Гуманістична спрямованість педагогіки В.О. Сухомлинського поєднувала учнів і вчителів. Василь Олександрович не вірив у рятівну силу покарань, виступав проти, як він говорив, “педагогічного екстремізму”, був переконаний, що виховання можна організувати так, щоб потреби в покаранні взагалі не було. Це дійсно можливо, якщо між вихователем і вихованцями встановлюється духовна єдність, якщо вони на певному рівні розвитку обопільних відносин стають однодумцями в утвердженні високих моральних цінностей.

В.О. Сухомлинський вчить, що педагог, вихователь покликаний бачити в кожному своєму вихованці активну істоту, читати його душу, розгадувати його складний духовний світ, але при цьому – берегти, щадити його недоторканість, уразливість. Він застерігав від нанесення ненавмисних ран і образ, тривоги і занепокоєння і наполягав на повазі особистості вихованця. Але цю здатність наставник повинний передати і своєму учню. Тільки поважаючи гідність іншої особи, людина може здобути повагу до себе: “Як важливо, щоб діти навчилися почувати щиросердечний стан товариша, розпізнавати чуже горе, переживати його, як своє особисте” [2]. Дитинство, шкільні роки повинні бути роками виховання сердечності. Вона не успадковується генетично, вона здобувається разом з іншими рисами характеру, формується в процесі виховання. Дитинство – найважливіший період людського життя. І від того, як пройшло дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що ввійшло в його розум і серце з навколишнього світу, – від цього великою мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішнє маля.

Серед різноманітних засобів впливу на мораль, духовність вихованців В.О. Сухомлинський виокремлює виховання красою: “Навколишній світ складається не лише з корисного, потрібного, а й з прекрасного. З того часу, як людина стала людиною, з тієї миті, коли вона замилювалася на пелюстки квітки і вечірню

зорю, вона почала приглядатися до самої себе. Людина відкрила прекрасне... Краса існує незалежно від нашої свідомості і волі, вона відчувається людиною, живе в її душі” [5, с. 165]. Світ, що оточує людину, – це, перш за все, світ природи із безмежним багатством явищ і невичерпною красою. Природа є благодатним джерелом виховання людини.

Залучення до прекрасного, облагородження душі настільки загострює відчуття дитини, що вона стає більш сприйнятливою до слів, а значить – і до виховання. В.О. Сухомлинський спочатку вчить відчувати красу природи, потім красу мистецтва і, нарешті, приводить вихованців до розуміння найвищої краси: краси людини, людської праці, її вчинків і життя. Поряд з розумовим і трудовим розвитком почуття прекрасного В.О. Сухомлинський вважає третім з найважливіших елементів виховання. Педагог не закликає до естетичного виховання, він доводить, що без нього взагалі ніяке виховання неможливе. Свій ідеал естетичного виховання талановитий педагог вбачав у тому, щоб кожна дитина, побачивши прекрасне, заворожено завмирала перед ним, і в подальшому робила його частиною свого життя. Пізнання прекрасного, відчуття радощів у зв'язку з участю в його створенні духовно збагачують людину, примножуючи її сили і цементуючи її світогляд, адже світогляд базується не лише на сумі знань, а й на морально-естетичному, емоційному світі людини, у тому числі і на почутті прекрасного.

Входження мистецтва до духовного світу дитини починається з пізнання краси слова, яке є могутнім засобом виховання витонченої чуттєвості. Краса слова найяскравіше втілена в поезії; захоплюючись віршем або піснею, діти немов би відчувають музику слова. У найкращих віршах поетичне слово розкриває найтонші емоційні відтінки рідного слова. Дати дитині відчути радість поетичного натхнення, пробудити в її серці живий струмок поетичної творчості – це така ж важлива справа, як навчити читати і виконувати вправи. В.О. Сухомлинський поділяв думку про те, що успіх виховання багато в чому визначається розвитком емоційно-чуттєвої сфери.

Великого значення в естетичному вихованні В.О. Сухомлинський надавав малюванню й музиці. “Музика є найбільш чудодійним, найтоншим засобом залучення до добра, краси, людяності. Слухаючи музику, людина пізнає себе, пізнає перш за все, що вона, людина, прекрасна, народжена для того, щоб бути прекрасною, і якщо в ній є щось погане, то це потрібно подолати; відчути погане в самому собі і допомагає музика” [5, с. 171].

У школі В.О. Сухомлинського дуже багато уваги приділялось слуханню музики. Найпершим завданням при цьому було викликати емоційну реакцію на мелодію і потім поступово переконати дітей, що джерелом краси музики є краса навколишнього світу; музична мелодія немов би закликає людину: “Зупинись, прислухайся до музики природи, насолодись красою світу, вбери цю красу і примножуй її”.

Залучуючи дітей до світу прекрасного, В.О. Сухомлинський завжди використовував ряд психологічних моментів і педагогічних заповідей. Перш за все, виховання прекрасним повинне базуватися на позитивних емоціях. Там, де починається хоча б найменший тиск на дитячу свідомість, про естетичне виховання не може бути й мови. Заплакана або пригнічена чимось дитина вже не може сприйняти нічого, навіть найпрекраснішого, яке буде її оточувати. Прекрасне може сприйматися і бути прекрасним лише тоді, коли дитина емоційно підготовлена до нього й із завмиранням серця очікує на зустріч із ним.

У своїй педагогічній практиці В.О. Сухомлинський багато уваги приділяв малюванню не лише як виду мистецтва, що розвиває почуття прекрасного, а й як могутньому засобу урізноманітнення праці: “Ось я бачу, що читання починає стомлювати дітей. Кажу: “Розгорніть, діти, свої альбоми, намалюємо казку, яку ми читаємо”. Зникають перші ознаки втоми, в дитячих очах радісні вогники, одноманітна діяльність змінилася творчістю” [3].

В.О. Сухомлинський глибоко вірив, що кожна людина може досягти високої майстерності в тій чи іншій сфері праці і прагнув пробудити у своїх вихованців творче начало. “Немає дітей обдарованих і необдарованих, талановитих і звичайних. Розпізнати, виявити, розкрити, виплекати, випестувати в кожному учні його неповторно індивідуальний талант – значить підняти особистість на високий рівень розквіту людської гідності” [2].

Ці та інші знахідки педагога не лише сприяють розумовому, моральному розвитку дітей, а й сприяють засвоєнню ними духовних цінностей свого народу. Все життя і діяльність початкових класів і молодших школярів вдома і школі мусить будуватись з урахуванням народних традицій трудового, родинно-сімейного, морально-етичного, естетичного та духовного виховання, на активному залученні до виробничої, творчої, інтелектуальної праці, радості у поєднанні з батьковою і материнською любов'ю.

Висновки. Протягом 22 років В.О. Сухомлинський був директором Павлівської середньої школи, яку разом з колективом учителів він перетворив на справжню лабораторію передового педагогічного досвіду. Під його впливом склалися цінні традиції підготовки дітей до школи, навчання молодших учнів у тісному зв'язку з вивченням природи і трудового життя, струнка система інтелектуального, морального, трудового й естетичного виховання школярів, заснована на поєднанні навчання із суспільно корисною працею. Принцип гуманізму В.О. Сухомлинського включає систему блоків, кожен з яких – це вимоги до діяльності вчителя: систематичне піклування про всебічний розвиток дитини; любов до дітей і кожної окремої дитини; повага до дитини, вміння бачити в кожній людині особистість; віра в дитину як запорука педагогічного успіху; глибоке знання дитини; розуміння дитини – педагогічна емпатія; бережливе ставлення до духовного світу і природи дитини; вміння розвивати в дитини почуття власної гідності; бути другом, мудрим порадиником дитини. Педагогічна система В.О. Сухомлинського не лише збагатила педагогічну науку новаторськими ідеями і положеннями, зробила внесок в теорію і практику освіти і виховання, а й зробила значний, революційний крок у розвитку вітчизняної педагогічної думки.

Для сучасної педагогічної науки особливо важливим є збереження і примноження традицій Павлівської школи з трудового, морально-естетичного виховання та інших рис майбутнього громадянина, що робить людину духовно багатою, гармонійно розвиненою, яка своєю поведінкою, практичною діяльністю, світоглядною позицією повністю відповідала б законам і закономірностям національної ментальності й стала б носієм генетичної пам'яті українського народу.

Література

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К., 1977.
2. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К., 1976.

3. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1969.
4. Сухомлинский В.О. Павлышская средняя школа / В.А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1969.
5. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М., 1979.
6. Сухомлинський В.А. Хрестоматія по етике / В.А. Сухомлинський. – М., 1990. – 304 с.
7. Зязюн І.А. Гуманіст. Мыслитель. Педагог: Об идеалах В.А. Сухомлинского / И.А. Зязюн, Е.Г. Родчанин. – М., 1991.
8. Цюпа І.В. Сухомлинський (Добротворець) / І.В. Цюпа. – К., 1985.

СЕВЕРИНА Н.Ю.

АНАЛІЗ ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ПРИ ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

В останні десятиліття ХХ ст. з'явилися нові важливі чинники розвитку освіти України. По-перше, рівень розвитку науково-технічного прогресу набагато перевищив міру застосування нових знань в освіті. Інформація дуже швидко змінюється, й освіта не встигає оновлювати знання та застосовувати їх у навчанні. По-друге, головною рисою впровадження новітніх технологій в освіту стає її гнучкість, здатність до швидкого пристосовування до зовнішніх умов. Тому спеціаліст, який після закінчення ВНЗ потрапляє на ринок праці, повинен вміти самостійно здобувати додаткові знання, вміння та навички, які необхідні йому для професійної діяльності. Перед освітою постає нове завдання – підготувати спеціаліста, надавши йому той базис необхідних професійних та фундаментальних знань, яких буде достатньо для його подальшого самостійного розвитку як професіонала й особистості. Крім того, необхідно впродовж навчання намагатися не тільки допомогти людині засвоїти необхідні знання, а й сформувати в майбутнього фахівця такі якості, які сприятимуть його творчій діяльності, саморозвитку та вдосконаленню.

Слід звернути увагу на те, що основним регулювальним фактором професійного зростання та творчої активності людини є її самосвідомість, яка залежить від комплексу уявлень людини про себе, здібностей і можливостей реалізувати себе як професіонала [1].

Сьогодні рівень підготовки інженерних кадрів в Україні є значно нижчим за рівень західних країн. Саме тому Національна доктрина розвитку освіти спонукає наукову громадськість розробляти освітні технології, що орієнтовані на формування творчої особистості, фахівця, здатного саморозвиватися [2, с. 16–17]. Наукові праці А. Маслоу, Дж. Стьюпера та Дж. Холланда підтверджують, що “ядром професійного становлення людини є розвиток особистості в процесі професійного навчання, освоєння й виконання професійної діяльності” [3, с. 28].

Така позиція потребує від сучасної вищої школи серйозних реформ щодо оновлення змісту освіти, місця й ролі учня та вчителя в процесі навчання, застосування нових педагогічних підходів і технологій, які здатні модернізувати та прискорити процеси розвитку суспільства.

Останнім часом динамічного розвитку та впровадження набув компетентнісний підхід. Так, проблемам професійної освіти, впровадження компетентнісного підходу, формуванню професійних якостей майбутніх фахівців присвячено праці як

вітчизняних (І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, О.Е. Коваленко, В.П. Андрущенко, О.Г. Романовський, С.О. Сисоєва, М.Ф. Степко, В.О. Кудін, О.С. Пономарьов, О.В. Овчарук, Л.Б. Щербатюк, О.А. Ігнатюк, Л.Г. Карпова), так і зарубіжних учених (А.М. Столяренко, Е.Ф. Зеєр, А.К. Маркова, Н.В. Кузьміна, Е.А. Клімов, В.А. Сластьонін, В.В. Краєвський, А.В. Хуторський та ін.). Однак, незважаючи на велику кількість публікації з цієї проблематики, як в Україні, так і за її межами, у літературі недостатньо розроблені питання щодо формуванню професійної компетентності фахівців інженерних спеціальностей.

Мета статті – проаналізувати застосування компетентнісного підходу при формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців інженерних спеціальностей.

В Україні багато випускників технічних ВНЗ після одержання диплома працює не за спеціальністю, а диплом про вищу освіту є необхідним для можливого працевлаштування. Тому проблема підготовки висококваліфікованих кадрів і подальшого працевлаштування випускників є дуже актуальною, причому не тільки нашої країни, а й для інших країн світу. Донедавна головним замовником освітніх послуг була держава. Найголовнішим завданням освіти було формування знань. Соціально-економічні зміни зумовили появу інших замовників – роботодавців, що привело до появи нових спеціальностей, вимог і критеріїв якості майбутніх фахівців. Крім здобутих знань, які поступово втрачають свою актуальність, спеціаліст повинен володіти певними якісними характеристиками, які входять до складу його професійної компетентності [4, с. 55–56].

На думку Н.Г. Ничкало, В.О. Кудіна та Е.А. Клімова, принципово важливою якістю сучасного фахівця є творчий підхід і здатність до саморозвитку в умовах безперервного навчання, вдосконалення професійних якостей, здатність ефективно виконувати професійні обов'язки у суміжних галузях науки та техніки [5; 6].

Вищі навчальні заклади багатьох країн світу розробляють певні стандарти освіти, виділяють кваліфікаційні характеристики, створюють моделі фахівців різних спеціальностей для того, щоб найбільш повно врахувати потреби ринку праці й дати змогу випускнику швидко адаптуватися та повноцінно використовувати здобуті знання та навички у своїй професійній діяльності. Важливим кроком з введення стандартів освіти стало прийняття ЮНЕСКО Міжнародної стандартної класифікації (ISCED), яка сприяла збиранню, компіляції та аналізу статистичних даних стосовно освіти, підготовки майбутніх спеціалістів у міжнародному масштабі. Досвід упровадження певних стандартів освіти поширювався іншими міжнародними організаціями, такими як Ініціативний центр педагогічних досліджень (CERL), Європейський центр розвитку професійної підготовки (CEDEFOR) [7, с. 207].

В Україні теж розробляються стандарти, які допоможуть здійснити якісну кваліфікацію спеціальностей відповідно до потреб ринку праці. Що стосується інженерної освіти, то, згідно з постановою Кабінету Міністрів України № 507 від 24 травня 1997 р., було сформовано перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями. У 2002 р. в Україні було вперше введено Державний стандарт з напряму підготовки 0802 “Прикладна математика”. Стандарт поширюється на ряд спеціальностей: “Інформатика”, “Прикладна математика”, “Системний аналіз і управління”, “Соціальна інформатика”, які об'єднуються спеціалізацією “інженер-математик”. На основі цього стандарту розроблено освіт-

ньо-кваліфікаційну характеристику фахівця. Освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) – це нормативний документ закладу освіти, погоджений із компетентним фаховим органом і замовником кадрів, у якому формулюються вимоги до професійних якостей, знань і вмінь фахівця, що необхідні для виконання завдань професійної діяльності згідно з потребами ринку праці.

Цей документ встановлює:

- професійне призначення й умови використання праці випускників вищих навчальних закладів за спеціальностями прикладної математики, їх виробничі функції та типові завдання діяльності;
- освітні та кваліфікаційні вимоги до випускників вищих навчальних закладів у вигляді переліку здатностей та вмінь вирішувати завдання діяльності;
- вимоги до атестації якості освітньої та професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів;
- відповідальність за якість освітньої та професійної підготовки;
- кваліфікації фахівців.

Отже, Державним стандартом визначено основні вимоги до фахівця, його професіоналізму й рівня якості підготовки у ВНЗ. Але в цьому стандарті чітко не визначено форми та методи, педагогічні умови, завдяки яким буде забезпечено необхідний рівень сформованості професійної компетентності спеціаліста. Тому вдосконалювати навчальні плани, розробляти й застосовувати педагогічні методики – це важливе завдання теорії та методики професійної освіти.

Саме зміни методик викладання та змісту освіти зумовлюють перехід від оцінювання знань спеціаліста не як набору певних знань, умінь та навичок з певної галузі, а як набір спеціалізованих компетенцій.

Для виконання професійної діяльності фахівець повинен мати певні знання, навички, здібності, особистісні якості, бути професійно компетентним. За словами Е.Ф. Зеєра, “спеціаліст – це професійно компетентний працівник, який володіє необхідними для якісного та продуктивного виконання праці знаннями, уміннями, якостями, досвідом та індивідуальним стилем діяльності” [3, с. 123].

Нові тенденції розвитку освіти знаходять своє відображення саме в концепції компетентності, яка стала однією з провідних теорій сучасності. Вона включає широкий спектр соціальних, комунікативних умінь, заснованих на знаннях, досвіді, цінностях, які здобуває майбутній фахівець у процесі навчання. Тому в сучасному суспільстві найважливішим завданням освіти є підвищення професійної підготовленості фахівців, які можуть стати спеціалістами лише за наявності високого рівня професійної компетентності. І.М. Тараненко зазначає: “Основною метою сучасної освіти вважається виховання і розвиток компетентної особистості саме в такому розумінні” [4, с. 57].

Міжнародні стандарти класифікації освіти та державні класифікатори професій базуються на вимогах до випускника вищого навчального закладу (здатності та готовності виконувати професійну діяльність, наявності професійних знань, умінь і навичок тощо). Компетентнісний підхід базується саме на цих стандартах освіти, тому не дивно, що вимогами до фахівця виступає набір компетенцій, яким він повинен володіти. Тому компетентнісний підхід є відображенням узагальнення та систематизації принципів сформульованих стандартів, які орієнтовані на кінцевий результат освіти, та готовності людини продовжувати навчатися впродовж життя,

саморозвиватися й творчо виконувати професійні завдання [8, с. 43]. Цей підхід є порівняно новим поглядом на проблеми освіти. Він акцентує увагу на понятті компетентності, яка поєднує складові освіти: теоретичні знання та практичні вміння, а також формує зміст освіти, орієнтуючись на результат навчання, охоплюючи знання та вміння, що стосуються широких галузей культури та діяльності (інформаційної, правової, соціальної, професійної тощо). Важливим є не просто накопичені фахівцем знання, а вміння їх застосовувати самостійно у професійній діяльності [9].

Поняття “компетентісна освіта” виникло в США, в країні, яка мала найкращий практичний досвід. І вже наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. XX ст. була спроба визначити компетентності як певний практичний освітній результат. Сьогодні в США виокремлюють три основні структури в компетентнісному підході – це формування знань, умінь і цінностей особистості, які зумовлені вимогами підприємництва та бізнесу [10, с. 16–18].

Крім того, на Лісабонській конференції у 2001 р. європейські експерти визначили певний набір ключових компетентностей, які допомогли б фахівцю будь-якої спеціальності навчатися впродовж усього життя.

З іншого боку, у Європейському проекті, розробленому для країн – учасників Європейського Союзу, був сформований загальний набір компетенцій для бакалаврів та магістрів, розподілених на три категорії: інструментальні, міжособистісні та системні. До інструментальних належать когнітивні здібності, вміння використовувати ідеї та думки, методологічні здібності, вміння будувати стратегії, технологічні вміння, професійні навички, знання та вміння, лінгвістичні, комунікативні компетенції. До міжособистісних компетенцій входять індивідуальні здібності, пов’язані з умінням людини висловлювати свої думки та почуття, здатність до самокритики, соціальні навички, здатність до соціальної взаємодії та співробітництва. Під системними компетенціями розуміють здатність до аналізу та синтезу, вміння робити висновки та планувати наступні кроки діяльності, вміння прогнозувати результати [9, с. 303].

Сучасна світова освіта узагальнила існуючі класифікації та виділила чотири основні відповідні компетентності:

- learning to know – здатність навчатися впродовж життя: професійно-методична компетентність;
- learning to do – здатність виконувати професійну діяльність: компетентність професійної діяльності, впровадження задуманого в життя;
- learning to live together – вміння жити в суспільстві: соціально-комунікативна компетентність;
- learning to be – становлення людини як особистості: особистісна компетентність [9, с. 305].

Усі вищеперелічені компетентності є необхідними для досягнення цілей та розв’язання різноманітних завдань у будь-якій сфері життєдіяльності людини. Зазначені компетентності вимагають значного інтелектуального розвитку людини, критичного мислення, здатності до саморозвитку для їх подальшого формування.

У галузі вищої освіти професійна компетентність є центральним ланкою, тому що вищі навчальні заклади здебільшого займаються професійним становленням фахівця. Вищою формою професійної компетентності спеціаліста є такий рівень майстерності, який дає людині змогу впливати на ринок праці, на концепції

розвитку науки, економіки, прогресу в цілому, а також на ринок праці. У фахівця з'являється можливість бути керівником команди залучених спеціалістів, він стає управлінцем завдяки своїм умінням, знанням, навичкам, здатності та готовності виконувати конкретні завдання, планувати, проводити аналіз і прогнозувати подальший розвиток своєї справи.

Висновки. Професійна компетентність містить у собі загальні елементи, необхідні для будь-якої професійної діяльності, та спеціальні структури, які враховують специфіку професії. Тому можна стверджувати, що компетентнісний підхід є інноваційним поглядом на проблему оптимізації системи навчання, підвищення якості освіти завдяки більш чіткій класифікації професійного спрямування фахівця, визначення необхідних якостей, умінь, знань і навичок особистості, які потрібні майбутньому фахівцю, в тому числі інженеру для успішної професійної діяльності та соціалізації в умовах глобалізації суспільства. Цей факт підтверджує широке застосування компетентнісного підходу при формуванні професійної компетентності фахівців у ВНЗ країн Європи та США. Отже, формуючи професійну компетентність майбутнього фахівця, слід розробити модель, у якій обов'язково необхідно враховувати ключові компетенції, визначені світовою науковою спільнотою.

Література

1. Психология и педагогика : учеб. пособ. / под ред. А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Слостенина. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 585 с.
2. Овчарук О.В. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. доп. – М. : Академический Проект; Екатеринбург: деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Сисоева С.О. Інформаційна компетентність фахівця: Теорія та практика формування : навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоева, Н.В. Баловсяк. – Чернівці : Технодрук, 2006. – 208 с.
5. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : монографія / за ред. Н.Г. Никало, В.О. Кудіна. – Черкаси : Вибір, 2002. – 322 с.
6. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд) : учеб. пособ. / Е.А. Климов. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2003. – 320 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. Степко М. Компетентісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України? / Михайло Степко // Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2009. – № 1(32). – С. 43–52.
9. Милорадова Н.Г. Психология и педагогика : учебник / Н.Г. Милорадова. – М. : Гардарики, 2005. – 335 с.
10. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

СЕМЕНЕЦЬ Н.В., СЕМЕНЕЦЬ М.І.

ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Відповідно до Закону України “Про фізичну культуру і спорт” та “Державної програми розвитку фізичної культури і спорту в Україні”, головними завданнями є збереження здоров'я, оптимізація навчального процесу, розробка здоров'язбережних технологій навчання, формування цінностей здоров'я і здорового способу життя.

Актуалізація проблеми супроводу здоров'я школярів і студентів в освітніх установах пов'язана з негативною динамікою здоров'я покоління, що підростає.

У вищих навчальних закладах України складна ситуація через незадовільний стан фізичного виховання в дошкільних навчальних закладах і загальноосвітній школі. Виходячи із школи недостатньо фізично розвинутими, студенти перших курсів не підготовлені до виконання необхідних фізичних навантажень на заняттях фізичного виховання. Більше того, велика їх частина не володіє елементарною технікою виконання тих чи інших фізичних вправ та навчальних нормативів. Викладачі змушені знову вивчати техніку виконання фізичних вправ, тобто виконувати завдання загальноосвітньої школі, а не вдосконалювати фізичні якості, як це передбачено завданнями фізичного виховання вищої школи.

Пристосовуючи фізичні навантаження до знижених функціональних можливостей студентів, викладачі не можуть забезпечити необхідний рівень фізичної підготовленості та здоров'я, а спроби досягти цього рівня призводять до того, що фізичне виховання вступає в конфлікт з іншими навчальними дисциплінами, засвоєння яких уповільнюється. Недоліки фізичного виховання не можна надолужити без шкоди для здоров'я студентів та загального навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Лише заклавши фундамент фізичного розвитку та фізичної підготовленості дітей з раннього віку і забезпечивши наступність фізичного виховання на кожному з етапів онтогенезу можна досягти необхідного здоров'я молоді [3].

Сучасна фізична культура виконує важливі соціальні функції з оптимізації фізичного стану населення, організації здорового способу життя, підготовки до життєвої практики. Вона, як і будь-яка сфера культури, передбачає, перш за все, роботу з духовним світом людини – її поглядами, знаннями та уміннями, емоційним ставленням, ціннісними орієнтаціями, світоглядом в цілому і стосовно тілесної організації зокрема.

Мета статті – розкрити особливості використання здоров'язбережних технологій у процесі викладання фізичного виховання.

Здоров'я людини, включає, як відомо, різні складові:

- духовну;
- душевну (психічну);
- фізичну.

Під духовною складовою здоров'я людини слід розуміти цілісність особистості, сформованість у неї гуманістичних ціннісних орієнтацій, що забезпечують гармонійність у спілкуванні з навколишнім світом і самою собою. Духовна складова передбачає розуміння сенсу життя, усвідомлення цінності життя, а також сформованість оптимістичного світосприйняття. Психологічна складова здоров'я означає збалансованість психічних процесів, явищ та адекватні реакції людини на стан зовнішнього й внутрішнього світу. Під фізичною складовою здоров'я розуміють оптимальне функціонування всіх органів і систем організму людини.

Людину та її здоров'я слід розглядати як систему з пірамідальним принципом побудови, у якій виділяються три рівні: верхній – духовний, середній – психічний, нижній – фізичний. У цій системі провідне місце займає вершина – духовна складова здоров'я.

Розуміння здоров'я як багатоскладової системи дає змогу правильно усвідомлювати значення здоров'я в житті людини. Кожен прагне прожити довго. Це можливо тільки за умови високого рівня здоров'я інших членів суспільства. Суспільс-

тво зацікавлене в тому, щоб усі його громадяни були здорові, і тоді вони зможуть принести максимально велику користь у його розвитку [1].

Так, наприклад, коли вчитель доводить учням необхідність піклування про здоров'я, звертаючись до логіки розуму, це є одностороння дія. Навіть якщо він посилається на авторитети філософів, наприклад, Сократа, який казав: “Якщо ти досить розумний, то варто потурбуватись про своє здоров'я, бо здоров'я – це не все, але без здоров'я – все ніщо”. Продуктивним, на наш погляд, є інший підхід – через формування мотивації на здоров'я, через власні переживання, емоції, особистий досвід.

Кожен навчальний заклад стикається з такою проблемою, як звільнені від занять фізвихованням студенти та студенти зі спеціальною медичною групою. В реаліях нашого буття ми розуміємо, що більшість студентів з довідками – це діти, яких свого часу не привчили працювати на заняттях, не навчили виявляти силу волі; яким не змогли прищепити любові до активного способу життя. Але ж ми розуміємо, що кожна людина повинна мати певний мінімум знань з фізичного виховання.

Один учитель фізичної культури сам по собі – хай і з ентузіазмом – погоди не зробить. Навіть введення спеціальних предметів, наприклад, “Здоров'я” або “Валеологія” дасть лише кількісне зрушення, нові можливості, але ситуації не виправить, тому що є ще соціально-політичні, екологічні, генетичні складові здоров'я, та й просто спосіб життя. Тому закликаємо працювати в тандемі з різними фахівцями: вихователями, кураторами, медиками, психологами, біологами, вчителями ОБЖ та інформатики.

Що може бути об'єднувальним чинником усього педагогічного колективу? Сучасні погляди про здоров'язбережні педагогічні технології, які мають такі загальні для всіх вимоги:

- забезпечення мотивації;
- побудова навчання відповідно до закономірностей становлення психічних функцій;
- забезпечення адекватного відновлення сил;
- усвідомлення успішності навчання.

Професіоналізм будь-якого педагога полягає в тому, щоб до конкретного учня підібрати відповідне навантаження. У цьому особливість особистісно-орієнтованого підходу у викладанні [2].

Здоров'я підростаючого покоління – це важливий показник благополуччя суспільства. За даними медичних обстежень і спеціальних опитувань дев'ять із десяти студентів мають відхилення в стані здоров'я, до 50% студентів перебуває на диспансерному обліку, кожен п'ятий студент зарахований до підготовчої спеціальної медичної групи або взагалі звільненій за станом здоров'я від фізичних навантажень. Наслідком такого стану стає те, що майже 60% випускників вищих навчальних закладів унаслідок низького рівня здоров'я та фізичної підготовленості не готові працювати з належною самовіддачею, яка необхідна в сучасних умовах виробництва.

Так, за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, лише 5% населення України займаються оздоровчим тренуванням (тоді як у Японії – 80%, в США – 70%) [7].

Тому, виходячи із вище сказаного, ми поставили перед собою такі завдання:

- забезпечити студентів можливість збереження здоров'я за період навчання у ВНЗ;

- сприяти розумінню студентами користі впливу спорту на організм і використання в подальшому житті;
- організовувати роботу з найбільшим ефектом для збереження та зміцнення здоров'я;
- створити умови відчуття у студентів радості в процесі навчання;
- навчити студента жити в гармонії із собою і навколишнім світом;
- виховати культуру здоров'я;
- розвинути творчі здібності;
- мотивація на здоровий спосіб життя;
- навчити студентів використовувати отримані знання в повсякденному житті;
- впровадити інноваційні педагогічні технології;
- спонукати студентів до участі в науково-практичних конференціях.

На базі Криворізького медичного коледжу та Криворізького коксохімічного технікуму було проведено тести для визначення функціонального стану серцево-судинної системи, за основані на реакції відновлення ЧСС після 30 глибоких присідань за 45 секунд (тест Руф'є) у студентів першого (база 9 класів) та другого (база 11 класів) курсів нового набору, які тільки що закінчили школу (табл. 1, 2).

Було протестовано 307 студентів Криворізького медичного коледжу та 108 студентів Криворізького коксохімічного технікуму.

Таблиця 1

Результати тестування, %

Навчальний заклад	Курси нового набору	Рівень функціонального стану				
		0–3 високий	4–6 добрий	7–10 середній	11–15 слабкий	>15 незадовільний
Медичний коледж	I	1,5	6,5	10	35	47
	II	1,5	4,1	8,1	20,1	59,2
Коксохімічний технікум	I	0	3,7	9,8	55,5	31
	II	0	3,7	20,4	44,4	31,5

Таблиця 2

Загальний показник студентів що були протестовані, %

Навчальний заклад	Рівень функціонального стану				
	0–3 високий	4–6 добрий	7–10 середній	11–15 слабкий	>15 незадовільний
Медичний коледж	1,3	4,9	8,8	30	50
Коксохімічний технікум	0	3,7	14,8	50	31,5

Як бачимо, близько 80% студентів мають слабкий і незадовільний рівень функціонального стану серцево-судинної системи. Цю соціальну проблему потрібно вирішувати на всіх рівнях суспільства, у тому числі освітньому, адже через школу і віщі навчальні заклади проходить усе населення країни, на навчання діти проводять більше часу протягом дня.

Фундамент здоров'я закладається в дитинстві, і це турбота не лише медиків. Здоров'я людини залежить:

- на 50% – від способу життя;
- на 25% – від перебування довкілля;
- на 15% – від спадкової програми;

– на 10% – від можливостей медицини.

Враховуючи вищесказане, в своїй роботі ми дотримуємося здоров'язбережної організації навчального процесу.

Освітній процес повинен мати творчий характер. Включення дитини в творчий процес, пошук рішень служить розвитку людини, знижує стомлення. Це досягається використанням ігрових ситуацій на уроках, проведенням різних форм уроків, секційною роботою, організацією спортивних свят, походів, мультимедійних презентацій видів спорту тощо.

Установка на здоров'я не з'являється сама собою, а формується в результаті педагогічної дії. У вільній ігровій, творчій діяльності через практичні дії виховується мотиваційна основа гігієнічного, статевого, етичного виховання.

Найголовніший результат оздоровчої роботи – студент бере на себе турботу про здоров'я, переймає відповідальність на себе. І тоді медик, педагог, психолог, батько лише сприяють його розвитку, іншими словами, створюють йому необхідні умови, передають відповідні засоби [6].

Підвищити інтерес учнів до занять фізичною культурою є одним із завдань викладача. З цією метою доцільно використовуємо рухливі ігри й естафети з усіх видів спорту. Студентам значно більше подобається грати, ніж примушувати себе активно та наполегливо вчитися. Перед викладачем стоїть завдання грамотно й уміло включати ситуаційно-відповідні рухливі ігри на своїх заняттях. Ігри особливо корисні на етапі початкового освоєння фізичних вправ.

На уроках легкої атлетики студенти не завжди із задоволенням виконують навчальні завдання, особливо коли вони пов'язані з багаторазовим тренувальним повторенням. Ми пропонуємо студентам подібні завдання в ігровій формі. Під впливом ігрового азарту студенти бігають, стрибають, кидають з захопленням, швидше, далі і сильніше, ніж зазвичай зникають комплекси, властиві цілому віку, виконується навантаження в більшому обсязі й невимушено. Захоплюючись грою, вони забувають про свої недоліки та слабкості, часто демонструють результати, неможливі в звичайній діяльності.

Для розвитку прудкості застосовують ігри, що вимагають миттєвої реакції на зорові, звукові сигнали, біг на короткі дистанції за найменший час, спрямовані на випередження суперника. Для розвитку витривалості – ігри, пов'язані з великою витратою сил, з тривалою, безперервною руховою діяльністю, зумовленою правилами гри.

Відомо, що біг – ефективний засіб розвитку витривалості. Під час бігу витрачається багато енергії, посилюється робота органів кровообігу й дихання. Проте не всі форми бігу рівноцінні у вихованні цієї якості. Найбільш високі зрушення в розвитку органів кровообігу й дихання спостерігаються при тривалому бігу, але студенти переживають при цьому неприємні відчуття втоми. Одноманітність тривалого бігу посилює це відчуття. Часто слабовільні хлопці й дівчата припиняють біг, а сильніші втрачають інтерес до бігу на витривалість.

Все це змусило шукати нові форми організації занять бігом, щоб спонукати інтерес до нього й завдяки цьому збільшити обсяг бігових вправ на уроці. У результаті обрано спеціальні ігри, основний зміст яких – біг.

Серед багатьох засобів фізичного виховання атлетична гімнастика займає особливе становище. Вона відрізняється простотою, доступністю, величезним потенціалом для розвитку та вдосконалення фізичних і духовних якостей. Атлетизм – вид

спорту, що сприяє зміцненню здоров'я, виправленню та лікуванню багатьох природжених і набутих захворювань, розвитку фізичних здібностей людини.

Сучасне суспільство невід'ємно пов'язане з процесом інформатизації. Відбувається повсюдне впровадження комп'ютерних технологій. При цьому один з пріоритетних напрямів процесу інформатизації сучасного суспільства – інформатизація освіти. Ця тенденція відповідає цілям вищої освіти, що змінилися, які вимагають оновлення методів, засобів і форм організації навчання.

Інформаційні потоки, що збільшуються, вимагають нового рівня оброблення та осмислення інформації, швидкого й ефективного засвоєння нових прийомів її подання.

Ми маємо всі умови для проведення уроків з комп'ютерною підтримкою: інтерактивна дошка, мультимедійний проектор, комп'ютери, тому в нашу практику включені уроки з комп'ютерною підтримкою.

Найбільш популярними сферами застосування інформаційних технологій у навчанні є здобуття нових знань, контроль знань і самоосвіта. Не один рік використовуємо на теоретичних уроках фізичної культури електронну презентацію.

Урок з використанням електронних презентацій і комп'ютерних тестів вимагає дотримання певних дидактичних принципів і науково-методичних положень, сформульованих у традиційній дидактиці, які наповнюються новим змістом при використанні інформаційних технологій. З цього питання було вивчено матеріал щодо використання ІКТ на уроках. Ми опанували комп'ютерні технології і програму Microsoft Power Point, що дало змогу створити систему уроків з використанням ІКТ із засвоєння теоретичного матеріалу на уроках фізичної культури. Це дало нам можливість при використанні комп'ютерних технологій в освітньому процесі зробити урок цікавішим, наочнішим і динамічнішим.

Проблема створення електронних навчальних посібників з фізичної культури, до яких належать навчальні презентації, на сьогодні дуже актуальна. Це створює умови для здобуття й активізації теоретичних знань з фізичного виховання на основі використання електронних презентацій і комп'ютерних тестів і збільшення динамізму та виразності матеріалу, що викладається. Пропоновані форми приводять до підвищеної мотивації, зростання емоційної виразності уроку. Електронні презентації на теоретичних уроках з фізичного виховання призначені для вирішення ряду педагогічних завдань. Їх використання дає нам змогу значно підвищити продуктивність навчання, оскільки одночасно задіяні зоровий і слуховий канали сприйняття.

Використання тестових комп'ютерних програм на уроках фізичної культури дає змогу об'єктивно оцінити теоретичні знання учнів. Комп'ютерна програма сама наведе безліч прикладів, порахує правильні відповіді й виставить об'єктивну оцінку.

Використання комп'ютерних тестів на теоретичних уроках фізичної культури дає можливість:

- здійснювати реальну індивідуалізацію та диференціацію навчання;
- вносити обґрунтовані зміни до процесу викладання;
- достовірно оцінювати якість навчання й управляти ним.

Лише використання при автоматизованому контролі гарних продуманих запитань здатне позитивно вплинути на навчальний процес. Так, Н.А. Копілова писала про відомого педагога-новатора І.Н. Ільїна, який говорив, що учні пам'ятають не відповіді, а запитання і свою реакцію на них - знайдене рішення [4].

Тести можна використовувати на будь-якому етапі навчання. Одні з них покликані оцінити готовність учнів до освоєння нового навчального курсу, інші – допомагають виявити конкретні прогалини в знаннях учнів і спланувати необхідну цілеспрямовану корегувальну роботу, треті дають можливість прогнозувати подальший процес навчання і його результати.

Висновки. Здоровий спосіб життя поки що не займає гідного місця серед головних цінностей сучасної людини. Але якщо ми навчимо дітей цінувати, берегти й зміцнювати своє здоров'я, будемо особистим прикладом демонструвати здоровий спосіб життя, то можна сподіватися, що майбутні покоління будуть більш здорові й розвинені, не лише духовно, а й фізично.

Ми пропонуємо:

- підвищити якість проведення занять на основі використання інформаційних, особистісно орієнтованих, оздоров'язбережних та інших технологій;
- здоров'язбережна діяльність повинна мати психологопедагогічний характер і бути націленою на підвищення якості освіти, а не на заміщення лікувальних установ;
- відмовитися від чрезмерної інтенсифікації навчального процесу з фізичного виховання;
- розширити вплив секційної та позааудиторної роботи.

Очікуваний результат:

- внесення обґрунтованих змін до процесу викладання фізичної культури;
- забезпечення можливості збереження здоров'я студентів за час навчання;
- використання студентами здобутих знань у повсякденному житті;
- створення позитивного сприйняття й розуміння користі впливу спорту на організм;
- впровадження нових педагогічних ідей у навчальний процес.

Література

1. Горашук В. Основні поняття шкільного курсу “Валеологія” / В. Горашук // Фізичне виховання в школі. – 2000. – № 4.
2. Васюкова Г.В. Здоровьезберегающая организация учебного процесса: доклад.
3. Експериментальне дослідження динаміки біологічного віку студентів I курсу національного аграрного університету України / С. Присяжнюк, В. Краснов, С. Гордеева, З. Павлів // Фізичне виховання в школі. – 2004. – № 1. – С. 50.
4. Копилова Н.А. Сотрудничество в деятельности педагогов-новаторов / Н.А. Копилова // Наука, образование, общество [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=19>.
5. Карасёва Т.В. Современные аспекты реализации здоровьезберегающих технологий / Т.В. Карасева // Начальная школа. – 2005. – № 11. – С. 78.
6. Царик А.В. Актуальные проблемы формирования потребности человека в занятиях физической культурой и спортом : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Царик. – М, 1984. – С. 18.
7. Кириленко О.Н. Институциональный анализ проблем социального здоровья / О.Н. Кириленко, Е.А. Хаустова // Проблемы развития социологической теории. Трансформация социальных институтов та інституціональної структури суспільства. – К., 2004.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ В ІЗРАЇЛІ

Дослідження зарубіжної вищої школи в Ізраїлі зумовлене науково-практичною значущістю вивчення шляхів, історичних традицій, технологій, методів підготовки науково-педагогічних кадрів за кордоном. Аналіз сучасного стану підготовки педагогічних кадрів в університетах і коледжах Ізраїлю дає змогу виявити національні специфічні особливості сучасного розвитку ізраїльської вищої педагогічної освіти та загальноцивілізаційні тенденції розвитку цієї освітньої сфери.

Теоретичні основи реформування системи вищої педагогічної освіти в Ізраїлі були об'єктом вивчення М. Дреєрмана, В. Сиркіна, О. Глузмана, М. Скоробогатової, К. Петерсона, А. Кросковера. У своїх працях вони аналізують системи підготовки педагогічних кадрів в Україні і в Ізраїлі, теоретичні основи реформування освіти в Ізраїлі, філософію єврейської освіти, основні тенденції розвитку вищої освіти в Ізраїлі. Але питання професійної підготовки педагогів в Ізраїлі ще не отримали всебічного вивчення.

Мета статті – проаналізувати ступені навчання у вищих навчальних закладах педагогічного спрямування й охарактеризувати мережу педагогічних навчальних закладів в Ізраїлі.

Сутність, характер і ціннісно-функціональний аспект ізраїльської вищої педагогічної освіти полягає у підготовці випускників університетів, академічних вищих навчальних закладів і педагогічних коледжів, діяльність яких характеризується універсальною освіченістю, фундаментальною, науково-дослідною і гуманітарною спрямованістю.

Важливим етапом у дослідженні проблеми є аналіз головних моделей організації діяльності вищих навчальних закладів педагогічного профілю. Напрями розвитку цієї системи пов'язані з умовами соціально-культурної ситуації в Ізраїлі, а також тенденціями, що простежуються у світовому та загальноєвропейському освітньому просторі.

До першої групи організаційних тенденцій належать: автономна модель вищої педагогічної освіти; наявність університетів, академічних закладів, спеціалізованих педагогічних коледжів, факультетів у структурі університетів, педагогічних шкіл; основна, індивідуальна, додаткова, паралельна моделі підготовки педагогічних кадрів в університетах; широкий та інтегрований профіль підготовки фахівців-викладачів ВНЗ і нових типів навчальних закладів, практичних психологів, соціальних педагогів, педагогів-дослідників, педагогів-експертів, менеджерів освіти [3, с. 15].

До другої групи змістово-процесуальних тенденцій системи професійно-педагогічної підготовки студентів належать: збалансованість фундаментального, спеціального, психолого-педагогічного, науково-дослідного, культурологічного, практично-педагогічного блоків змісту вищої педагогічної освіти в Ізраїлі; широка реалізація методів і форм диференціації й індивідуалізації навчання студентів, у тому числі впровадження синтезованих курсів, створення міждисциплінарних навчальних комплексів, навчання студентів за індивідуальними програмами, надання можливості вибору освітньо-професійних програм; застосування активних форм навчання студентів, зокрема тренінгів професійного й особистісного зростання, ділових і рольових ігор, практикумів; уведення у практику ефективних педагогічних технологій контекс-

тного й особистісно орієнтованого навчання студентів; залучення інноваційних елементів у всі види навчальної і практичної педагогічної діяльності студентів [3, с. 15].

Вища освіта в Ізраїлі перебуває у віданні Ради з питань вищої освіти, створеної в 1958 р. Вона складається з 25 членів, а її головою є міністр освіти і культури. Більша частина членів Ради – професори, які представляють всі ізраїльські університети. Крім того, одне місце в Раді зарезервовано для голови Всеізраїльського об'єднання студентів. Рада видає ліцензії на відкриття вищих навчальних закладів (після затвердження урядом) і є останньою інстанцією в питанні визнання за навчальним закладом академічного статусу і наділення навчального закладу правом присвоєння академічних ступенів. Рада координує діяльність вищих навчальних закладів, контролює рівень підготовки студентів і є консультантом уряду з питань розвитку і фінансування вищої освіти та науково-дослідної діяльності в рамках академічних інститутів. Рада координує розподіл і використання державних асигнувань, гарантуючи тим самим незалежність академічних освітніх інститутів. Відповідно до закону, ізраїльські вищі навчальні заклади користуються повною академічною й адміністративною автономією.

Вищий орган академічного інституту – опікунська рада, яка складається з визнаних ізраїльських і зарубіжних учених та громадських діячів. Рада збирається один раз на рік для прийняття рішень у галузі освітньої політики, бюджету та структури інституту, а також затверджує президента інституту та його заступників. Вищий науковий орган – сенат, що користується повною академічною свободою. До сенату входять декани факультетів і всі ординарні професори. Сенат очолює обраний ними ректор [2].

В Ізраїлі більшість студентів починають навчання у віці 20–24 років, пізніше, ніж в інших країнах у зв'язку з обов'язковою військовою службою. Жінки становлять 56,5% від усіх учнів, це більше, ніж їхня частка в населенні країни [10].

Вища освіта в Ізраїлі платна, хоча плата за навчання в ізраїльських університетах порівняно невелика. Близько двох третин (66%) сумарного бюджету університетів і коледжів у країні забезпечується державою; трохи більше ніж 20% становить плата, що вноситься студентами, майже 6% – за рахунок пожертвувань, 8% – з інших джерел. Особам, для яких оплата за навчання завелика, часто надаються позики та стипендії. Спеціальні фонди гарантують дотримання принципу, згідно з яким ніхто не може бути позбавлений можливості здобути базову вищу освіту (ступінь бакалавра) через матеріальні труднощі [2].

Система педагогічної освіти в Ізраїлі – багаторівнева і включає три ступені. У системі ізраїльського вищої освіти, як і в більшості країн Заходу, існують три академічні ступені: перша (бакалавр), друге (магістр) і третій (доктор). Програму навчання на ступінь бакалавра можна виконати за три роки в університеті або за чотири роки в коледжі. Вступники у ВНЗ на перший ступінь навчання повинні мати атестат про середню освіту або еквівалентне йому свідоцтво, скласти психометричний іспит і показати достатній рівень знання івриту [5, с. 275].

Виділяють чотири моделі організації діяльності вищих навчальних закладів педагогічного профілю: основна, додаткова, паралельна та індивідуальна. Основна модель є провідною в Ізраїлі. Вона призначена для тих, хто має базову вищу освіту або диплом молодшого спеціаліста, бакалавра педагогіки. Протягом двох років студенти засвоюють сучасні методики і технології управління навчально-виховним

процесом, оволодівають основами педагогічної майстерності. Другий рік навчання присвячений практичній педагогічній підготовці, семінарським заняттям в умовах базових шкіл-лабораторій, проведення дослідно-експериментального дослідження, результати якого оформляються в дипломну роботу. Її успішний захист є підставою для присвоєння випускникам університету педагогічної кваліфікації [8].

Для студентів перших курсів природничих, гуманітарних, суспільних наук і сільського господарства, які виявили здібності, університети пропонують спеціальну програму “Амірим”. Вона створена для 15–20 кращих студентів університетів з метою надання можливості більш повно використовувати свої здібності. Студенти, які готуються стати вчителями і займаються за програмою “Амірим”, звільняються від плати за навчання [5, с. 276].

Мета навчання на ступінь магістра – дати студенту глибокі знання у певній конкретній галузі та розвинути його дослідницькі здібності.

На багатьох відділеннях пропонується два напрями: один передбачає виконання магістерської дисертації та подальшу роботу над докторською дисертацією, а інший – не вимагає магістерської дисертації і призначений для студентів, які не хочуть продовжувати навчання на ступінь доктора.

Навчання на ступінь доктора – вища академічна ступінь у системі вищої освіти. У програмі докторантури головним завданням є підготовка оригінальної наукової дисертації, яка повинна зробити вагомий внесок у розвиток науки [5, с. 277–278].

Підготовка фахівців педагогічного профілю за всіма трьома ступенями здійснюється в університетах Ізраїлю.

У найбільшому Єврейському університеті в Єрусалимі навчається понад 20 000 студентів за 112 спеціальностями. В університеті проводяться дослідні роботи над 2,5 тисячами проектів одночасно. Тель-Авівський університет, в якому на 90 відділеннях навчається 20000 студентів, включає в себе 65 дослідних інститутів. Хайфський університет веде фундаментальні та прикладні дослідження в 50 наукових інститутах та центрах, серед яких є центр з підготовки керівників у системі освіти, центр альтернативних методів у педагогіці, центр дитячої навчальної літератури, центр досліджень у галузі молодіжної політики, Центр з вивчення сім’ї.

Університети Ізраїлю готують фахівців широкого профілю за спеціальностями “Педагогіка”, “Викладання гуманітарних наук”, “Викладання суспільних наук”, “Викладання природничих наук”. При цьому в кожному університеті існують свої особливі спеціалізації, яких немає в інших університетах. Так, наприклад, у Єврейському університеті готуються викладачі сільськогосподарських наук. Ізраїльський політехнічний інститут “Техніон” веде підготовку за фахом “Викладання технічних і наукових дисциплін”. Тель-Авівський університет – навчальний заклад, де навчаються майбутні сурдопедагоги. В університеті ім. Д. Бен-Гуріона існують спеціальності “Педагогіка (неформальна)”, “Педагогіка (спеціальна)”, “Теорія педагогіки”, “Педагогічне консультування”. Хайфський університет готує фахівців у галузі відновно-трудової терапії, управління та інспектування загальноосвітніх установ [5, с. 277–278].

Своєрідним вищим навчальним закладом є Відкритий університет Ізраїлю, який пропонує близько 250 різних курсів, широке коло програм і видів навчання у відповідно до потреб та інтересів студентів. Відділення університету розташовуються по всій країні. Відкритий університет використовує дві основні форми на-

вчання: самостійне і групове. При самостійному вивченні однієї з програм студентам надається навчальна література, методичні посібники для домашніх занять з набором завдань і контрольних робіт. Один раз на три тижні у навчальних центрах по всій країні проводяться навчальні сесії. Прийнятий у Відкритому університеті метод заочного навчання дає студентам можливість здобувати вищу освіту, займаючись самостійно без відриву від виробництва.

Крім університетів, педагогічну освіту можна здобути в чотирирічних коледжах, які мають право присуджувати ступінь бакалавра педагогіки в різних сферах професійно-педагогічної підготовки. Програми коледжів включають велику кількість спеціальних курсів, творчих семінарів і поєднують велику теоретичну підготовку з практичною педагогічною діяльністю.

Найсучаснішим педагогічним навчальним закладом в Ізраїлі є педагогічний коледж ім. Давида Єліна. Коледж пропонує студентам кілька академічних програм: “Ранній дитячий вік” (для підготовки вчителів дитячих садків і 1–2 класів початкової школи), “Початкова школа” (для підготовки вчителів 3–6 класів початкової школи), “Середня школа” (підготовка вчителів для роботи в середній школі), “Підвищення кваліфікації” (програма для вчителів, які хочуть здобути ступінь бакалавра педагогіки).

Інститут лікувальної педагогіки пропонує спеціальну однорічну програму, призначену для підготовки вчителів дитячого садка, початкової школи, фахівців у галузі відновлювально-трудової терапії, педагогів, які займаються з розумово відсталими дітьми та дітьми, що потребують спеціального навчання вдома.

Педагогічний коледж ім. Д. Єліна включає спеціалізовані центри, які займаються дослідженнями в різних галузях педагогіки і є дослідними майданчиками, де студенти вдосконалюють свою педагогічну майстерність. Кожен з восьми педагогічних коледжів Ізраїлю за своєю структурою і змістом підготовки фахівців схожий на коледж ім. Д. Єліна. Однак є і те неповторне, що відрізняє коледжі один від одного.

Єрусалимський жіночий педагогічний коледж “Міхлала”, один з найбільш престижних вищих навчальних закладів в Ізраїлі, пропонує сучасну програму підготовки вчителів з іудаїки, основних дисциплін, спеціальних предметів для релігійних дівчат і жінок. Тридцять вісім будівель коледжу утворюють самостійний навчальний і житловий центр для студентів, обладнаний комп’ютерними службами, науковими лабораторіями, центрами для практичної педагогічної роботи, майстернями, відеостудією. При коледжі функціонує Інститут з питань догляду за дітьми, що потребують спеціального виховання, Школа поширення знань, дитячий садок ім. Теда і Флоренс Річмонд Монтесорі. Всі студенти, що навчаються в коледжі, беруть участь у програмі “Громадська допомога”.

Педагогічний коледж ім. Левинського (Тель-Авів) включає факультети педагогіки раннього дитячого віку, педагогіки початкової школи, спеціального навчання та педагогіки середньої школи.

Педагогічна школа кібуцного руху “Оран” (Тівон) – неповторний у своєму роді навчальний заклад з особливими неформальними відносинами між викладачами та студентами. Кібуцні ідеали знаходять своє відображення в тісній співпраці учасників педагогічного процесу.

Коледж фізичного виховання і спорту ім. Цінмана при Інституті ім. Орда Вінгейта (Нетанія) готує кваліфікованих викладачів фізвиховання для роботи в школах,

молодіжних центрах, спортивних організаціях, центрах культури та спорту. Коледж пропонує численні програми для підготовки педагогічних кадрів [5, с. 279–281].

Висновки. Професійна підготовка педагогів в Ізраїлі зазнає впливу двох груп тенденцій: організаційних і змістовно-процесуальних. Вирішення питань вищої педагогічної освіти підпорядковане Раді з питань вищої освіти. Встановлено, що система педагогічної освіти в Ізраїлі – багаторівнева і включає три ступені. Чотири моделі організації діяльності пропонують різноманітні шляхи здобуття кваліфікації вчителя. У майбутньому доцільним є вивчення питань, пов'язаних із змістом підготовки вчителів у різних типах педагогічних навчальних закладів Ізраїлю.

Література

1. Глузман А.В. Да здравствует университет! Особенности современного высшего образования за рубежом / А.В. Глузман // Гуманитарні науки. – 2003. – № 2. – С. 54–60.
2. Государство Израиль. Наука и высшее образование // Электронная еврейская энциклопедия, созданная на базе создана на базе Краткой еврейской энциклопедии, изданной в Иерусалиме в 1976–2005 годах. – Т. 3, кол. 596–612 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eleven.co.il/article/11747>.
3. Дреерман М.Г. Становлення і розвиток вищої педагогічної освіти в Ізраїлі : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Марк Григорович Дреерман. – Одеса, 2007.
4. Дреерман М.Г. История и современность университетского образования в Израиле / М.Г. Дреерман // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2005. – № 7. – С. 167–176.
5. Дреерман М.Г. Подготовка педагогических кадров в системе высшего образования Израия / М.Г. Дреерман // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2006. – № 12. – С. 275–285.
6. Дреерман М.Г. Система подготовки педагогических кадров в Израиле в контексте общемировых образовательных процессов / М.Г. Дреерман // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2007. – № 13. – С. 245–258.
7. Левинас Э. Три статьи о еврейском образовании / Левинас Эммануэль ; пер. с франц. Е. Кушнера и А. Львова по изданию *Difficile Liberte*, Paris 1963. // Новая еврейская школа. – 1999. – № 4.
8. Скоробогатова М.Р. Основные зарубежные модели подготовки учителей начальных классов / М.Р. Скоробогатова // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. Збірник наукових праць. – 2008. – № 20. – Ч. 2.
9. Сыркин В.А. Израильская школа: время реформ / В.А. Сыркин // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 88–97.
10. Yehudilh Weinberger, Anat Zohar. Higher Order Thinking in Science Teacher Education in Israel // Science Teacher Education. An International Perspective. Science & Technology Library. – Kluwer Academic Publishers, 2000. – P. 95–121.

СЕРГІЄНКО Н.С.

ОСОБЛИВОСТІ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Одним із завдань, визначених у Національній доктрині розвитку освіти, є “вихід освіти, здобутої в Україні, на ринок світових послуг, поглиблення міжнародного співробітництва”, забезпечення інтеграції вітчизняної освіти у міжнародний освітній простір [1]. Найважливішим стратегічним напрямом розвитку на сьогоднішньому етапі модернізації системи вищої освіти України є забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог. Ця система запроваджується на європейському рівні і є однією з ключових вимог Болонської декларації 1999 р.

Входження України в європейський освітній простір, починаючи з 2005 р., дає можливість вітчизняним студентам здобути вищу освіту на рівні європейських стандартів, стати конкурентоспроможними спеціалістами на світовому ринку праці.

Динамічний розвиток світової спільноти, запровадження новітніх технологій у багатьох сферах людського життя вимагає від студента постійного засвоєння та вдосконалення знань, належного інтелектуального розвитку, комунікативних здібностей, самостійного й творчого підходу до прийняття рішень, формування інформаційних і соціальних навичок.

Цьому має передувати активне впровадження прогресивних освітніх технологій і кредитно-модульної системи в навчальний процес, комп'ютеризація та інформатизація всіх його етапів, підготовка електронних варіантів навчальних посібників, удосконалення системи управління якістю підготовки фахівців на основі міжнародних стандартів, розвиток дистанційної форми навчання та інформаційної інфраструктури.

Модернізація вищої освіти в Україні здійснюється відповідно до положень Лісабонської угоди, яку наша країна підписала й ратифікувала, Берлінського комюніке та принципів Болонського процесу [4].

Приєднання вищих навчальних закладів України до Болонського процесу передбачає реалізацію низки заходів, серед яких чільне місце займає використання в організації навчального процесу методів і форм навчання, які характерні для європейської зони освіти. Коротко ця проблема формулюється так: реформування освітньої системи. При цьому нам важливо не втратити позитивні здобутки вітчизняної вищої школи [5].

З основними документами щодо Болонського процесу ми ознайомилися за таким виданням, як “Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонія – Саламанка – Прага – Берлін)” [3]. Його метою є ознайомлення українського освітнього співтовариства з основними документами, прийнятими в рамках Болонського процесу. Знання цих документів дає змогу українським навчальним закладам оцінити свої можливості щодо вжиття окремих заходів, спрямованих на унормування структур і дій, поширених у європейському освітньому товаристві [3].

У рамках Болонського процесу було сформульовано шість ключових позицій. Однією з них є введення кредитно-модульної системи. Унормувати цей процес має запровадження системи ECTS – Європейської системи залікових кредитів.

Мета статті – проаналізувати досвід використання кредитно-модульної системи організації навчання у вищих навчальних закладах України й оцінити ефективність її впровадження.

У вищих навчальних закладах України здійснюється активна робота щодо переходу на нову систему навчання відповідно до підписаної Україною Болонської декларації.

У процесі впровадження навчальних планів (ECTS-проектів) колективи кафедр вузів вирішують ряд проблем, продовжуючи вдосконалювати навчальний процес. У зв'язку з цим організація навчального процесу спрямована на:

- забезпечення систематичної роботи студентів і викладача протягом всього модуля;
- підвищення об'єктивності оцінювання знань студентської молоді;
- формування навичок і засвоєння основ концепції “навчання протягом усього життя”;
- стимулювання здатності молоді до аналізу і логічного мислення;
- уніфікацію підходів до контролю знань (поточний, проміжний, підсумковий).

Перші результати реалізації принципів Болонської декларації свідчать про те, що викладачі та студенти адаптуються не тільки до нової системи організації навчального процесу, а й до нових термінів, понять, системи оцінювання знань модульно-рейтингової системи, методики проведення кредитно-модульного контролю, переведення шкали оцінювання знань у ECTS [7].

Щодо поняття “модульна система”, то під нею ми розуміємо технологію навчання у ВНЗ, яка охоплює зміст, форми та засоби навчального процесу, форми контролю якості знань, умінь і навчальної діяльності студентів, за якою модуль є функціонально завершеною частиною розділу або теми навчальної дисципліни, сукупністю теоретичних і практичних завдань відповідного змісту та структур із розробленою системою навчально-методичного й індивідуально-технологічного забезпечення. Необхідним компонентом вказаного забезпечення є відповідні форми контролю, такі як поточний рейтинговий контроль та підсумковий рейтингово-екзаменаційний контроль [6]. Відповідно до існуючої модульної технології певна навчальна дисципліна поділяється на окремі модулі, й окремий викладач або кафедра мають можливість упроваджувати модульну систему навчання ізольовано, відносно незалежно від того, чи впроваджується ця система для інших дисциплін, що вивчаються студентами однієї спеціальності. Такий підхід є досить гнучким з огляду на певну нерівномірність переходу до вивчення за модульною системою кожної дисципліни окремої спеціальності.

У вітчизняному тимчасовому положенні про організацію навчального процесу відповідно до кредитно-модульної системи підготовки фахівців зазначається, що “кредитно-модульна система організації навчального процесу – це модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів)” [2]. При цьому навчальна дисципліна формується як система змістових модулів. Модуль – це програмна одиниця, що є відносно відокремленою частиною навчання. Кількість модулів дисципліни залежить від її загального обсягу (кредитів, годин).

У Київському національному університеті внутрішніх справ навчання курсантів здійснюється на основі поєднання класичних, історично сформованих методичних засад викладання у вищій школі з новітніми технологіями навчання. На кафедрі мовної підготовки навчання курсантів за принципами Болонського процесу проводиться з 2006 р. Вивчення іноземних мов відбувається протягом перших чотирьох семестрів згідно з вимогами для немовних ВНЗ. Повний перехід усього навчального закладу на Болонську систему організації навчання планується провести в 2010 р.

Навчальний процес організований за модульною схемою вивчення іноземних мов і здійснюється у формі навчальних занять, індивідуальних завдань, самостійної роботи курсантів, практичної підготовки та контрольних заходів.

Попередньо професорсько-викладацькому складу були прочитані лекції та проведені практичні заняття щодо впровадження принципів кредитно-модульної системи організації навчального процесу. На цій основі були розроблені нові навчальні програми з викладання іноземної мови професійного спрямування. Курсантам було роз’яснено структуру модуля, організацію та проведення практичних занять, а також розрахунок балів поточної успішності. З перших занять курсанти виявили зацікавленість до рейтингової системи оцінювання знань, отримання додаткових балів за вивчення предмета. Частина курсантів з підвищеною увагою по-

ставилися до опанування практичними навичками. Викладачі кафедри намагаються демократизувати навчальний процес, упроваджуючи партнерські відносини з курсантами як рівноправними учасниками навчального процесу.

Зріз знань при застосуванні кредитно-модульної системи здійснюється за допомогою тестового контролю, серед переваг якого можна назвати:

- уніфікованість та стандартизованість тестів;
- одночасне охоплення контролем усіх курсантів;
- можливість робити зрізи успішності з меншою витратою часу.

Важливе значення має усне опитування курсантів, під час якого вони вчаться висловлювати свої думки іноземною мовою, більше спілкуватися й формуватися як майбутні юристи.

Система оцінювання знань курсантів відбувається з урахуванням поточної успішності. Ми вважаємо, що кредитно-модульна система себе виправдовує та відповідає основним засадам входження в Болонський процес, оскільки базується на прозорості навчального процесу. Ця прозорість досягається, перш за все, максимальною інформованістю курсанта про зміст навчальних планів і навчальних заходів, що забезпечує реалізацію основних засад кредитно-модульної системи. Курсанти вже на початку семестру знають зміст навчального матеріалу, якими будуть критерії оцінювання їх знань, скільки балів і за що вони можуть отримати під час поточних та підсумкових контрольних заходів.

Проблемним питанням й досі залишається частка поточного оцінювання в загальному підсумковому оцінюванні. У вищих навчальних закладах ця проблема вирішується по-різному. Ми вважаємо, що при 100-бальній системі оцінювання максимальна кількість балів, яку курсант може отримати на іспиті, якщо складатиме його, повинна дорівнювати 30 балів, оскільки більшу частину балів курсант повинен “заробити” протягом семестру. В кінці кожного семестру по спеціальностям і курсах обов’язково проводиться рейтинг курсантів і визначається місце й успіхи кожного за семестр.

Підсумкове оцінювання проводиться на підставі балів, отриманих протягом семестру, та балів за складені модульні контрольні роботи. Курсант має право скласти звичайний іспит, якщо не згоден з отриманою оцінкою та бажає її покращити.

Критерії оцінювання та методи і способи контролю визначаються в додатку до робочої програми про систему нарахування балів при кредитно-модульному вивченні іноземної мови.

Відповідно до основних положень кредитно-модульної системи більша увага приділяється самостійному навчанню, що дає змогу курсантам збільшити обсяг матеріалу та вдосконалити навички самостійно опрацьовувати тексти іноземною мовою. Поряд із традиційними формами організації та проведення самостійної роботи курсантів, зокрема, індивідуальними заняттями, консультаціями, індивідуальними домашніми завданнями, виконанням завдань позаурочного читання з іноземних мов, самостійним опрацюванням тем відповідно до робочих навчальних програм, підготовкою різних самостійних завдань з використанням інформації з Інтернету тощо, все ширше впроваджуються в навчальний процес індивідуальні навчально-дослідні завдання, які самостійно виконуються курсантами в межах навчальної програми курсу й містять елементи пошукової роботи. Але більшість курсантів негативно сприймають практику самостійного опанування матеріалу, вважаючи, що треба

більше часу відводити на пояснення та опрацювання навчального матеріалу під час занять. Часто причиною неуспішності курсанта є його невміння організувати свою навчальну діяльність. Тому завдання викладача – це надання допомоги курсантові в організації всіх видів його діяльності та чітке розмежування тих видів навчальних робіт, які виконуються в аудиторії та в позааудиторний час. Слід зазначити, що тільки незначна кількість курсантів відвідує консультації, які планово проводяться на кафедрах. Проте викладачі різними способами стимулюють курсантів до виконання самостійної роботи. Кожен курсант має змогу заробити додаткову кількість балів за виконання індивідуальної навчальної роботи, а також взяти активну участь у заходах, що проводяться на кафедрі, стосовно навчального процесу:

- тиждень іноземної мови;
- олімпіади з іноземних мов;
- випуск стінгазет іноземними мовами до різних подій.

На нашу думку, найкращих курсантів, які беруть активну участь у всіх заходах кафедри, доцільно було б звільняти від складання модуля із зарахуванням їм максимальної кількості балів, тому що, як показує досвід, проведення олімпіад з іноземних мов є не тільки важливим мотиваційним фактором, а й сприяє глибшому вивченню іноземної мови.

Висновки. Перші результати запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу вказують на основні переваги цієї системи:

- інтенсифікація навчального процесу та підвищення якості підготовки фахівців;
- систематичність засвоєння навчального матеріалу;
- встановлення зворотного зв'язку з кожним студентом на визначених етапах навчання;
- контроль і своєчасне коригування навчально-виховного процесу;
- підвищення мотивації учасників навчально-виховного процесу;
- психологічне розвантаження студентів у кінці семестру;
- підвищення відповідальності студентів за результати навчальної діяльності;
- скорочення непродуктивного навчального часу (за рахунок скорочення екзаменаційних сесій).

Засади Болонського процесу вимагають від студента повсякденної роботи над засвоєнням матеріалу. В цьому йому допомагають викладачі кафедр, оснащеність навчального процесу сучасними засобами навчання, новітні навчальні посібники та періодичні видання, Інтернет, упровадження навчальних і контрольних комп'ютерних програм. Перехід до європейських стандартів освіти дає можливість вищим навчальним закладам проводити підготовку фахівців, здатних до постійного оновлення наукових знань в умовах ринкової економіки, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін у соціально-культурному середовищі, продовжити освіту або здобути відповідну кваліфікацію за кордоном на базі певного закінченого циклу освіти.

Література

1. Указ Президента України “Про Національну доктрину розвитку освіти” від 17 квітня 2002 р. № 347//2002 // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – Ст. 860. – С. 11–13.
2. Наказ Міністерства освіти і науки України “Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу” від 23.01.2004 р. № 48.

3. Болонський процес у фактах та документах: (Сорбона-Болонія-Саламанка-Прага-Берлін) / М-во освіти і науки України та інші ; [упоряд.: М.Ф. Степко та ін.]. – К. : Тернопіль : Вид-во ТДПУ, 2003. – 52 с.

4. Грубінко В. Індивідуальна та самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу / В. Грубінко // Основні засади розвитку вищої освіти України / за ред. С.М. Ніколаєнка ; упор.: М.Ф. Степко та ін. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – Ч. 3. – С. 7.

5. Козак Ф. Концептуальні засади організації навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи підготовки фахівців / Ф. Козак // Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали / упор.: М.Ф. Степко та інші. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – Травень-грудень. – Ч. 2. – С. 75–77.

6. Спірін О.М. Модульна система та рейтинговий контроль знань під час вивчення основ штучного інтелекту / О.М. Спірін // Нові технології навчання. – К. : НМЦВО, 2000. – Вип. 28. – С. 43–56.

7. Старовойт С.М. Проблема самостійної роботи студентів у контексті Болонського процесу / С.М. Старовойт // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 54. – С. 406–409.

СЄДАШЕВА С.Л.

СУТНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У сучасних умовах взаємодія викладача і студентів повинна бути зорієнтована на побудову суб'єкт-суб'єктних відносин. Це можливо в разі переходу до діалогічного спілкування, заснованого на емоційній відвертості, довірі, прийнятті іншого як цінності у свій внутрішній світ.

Існує велика кількість досліджень, присвячених різним аспектам взаємодії учасників освітнього процесу в умовах загальноосвітньої школи (А. Антипова, Т. Буторіна, Е. Захарченко, Т. Мальковська, О. Морозова, Н. Чанілова), середніх професійних навчальних закладів (Н. Балова, Н. Кісельов), вищих навчальних закладів (С.Єфремова, О.Іванова, О. Лебедева, Н. Рябова).

Однак, організація педагогічної взаємодії вивчена недостатньо повно.

Мета статті – аналіз сутності педагогічної взаємодії у психолого-педагогічній літературі.

Педагогічна взаємодія викладача з групою студентів обмежена тривалістю навчального заняття, плануючи яке педагог визначає майбутнє навчання із студентами.

Педагогічна взаємодія – певною мірою вимушене спілкування і для педагога, і для студентів. Викладач не вибирає собі студентів, а працює з тими, хто вступив до ВНЗ. Аналогічно і студенти не можуть обирати собі викладачів. Виходить, що педагог і студент просто “приречені” на спілкування. Студент живе своїм звичним і природним життям, практично не відповідає за характер спілкування з педагогом і його результати. Викладач, на відміну від студента, працює, а спілкування – це важлива складова його професіоналізму [4].

На думку В. Кан-Каліка, педагог повинен бути ініціатором, лідером в управлінні спілкуванням і, в цілому, навчально-виховним процесом. Для цього вчений радить звернути увагу на оперативність початку контакту, формування відчуття “ми”, введення особистісних аспектів у взаємодію зі студентами, передачу студен-

там розуміння викладачем їх внутрішнього стану, встановлення контакту з усією групою в цілому, зміна негативних стереотипів відносно окремих учнів.

Освітній процес у вищому педагогічному навчальному закладі потребує змін сутнісної його характеристики – взаємодії викладача і студентів, а для цього необхідна інша її організація.

У зв'язку із цим актуальним стає розгляд особливостей організації взаємодії викладача і студентів в умовах змін освітнього процесу педагогічного ВНЗ. Перш за все, звернемося до розкриття поняття “взаємодія”.

У науковій літературі пропонується велика кількість визначень цього поняття. Більш загальний характер мають визначення філософської і соціологічної спрямованості.

Взаємодія як філософська категорія відображає певне коло процесів навколишньої дійсності, за допомогою яких реалізуються причинно-наслідкові зв'язки на всіх рівнях розвитку матерії, відбувається обмін між взаємодіючими сторонами, їх взаємна зміна. У кожен певний відрізок часу характер цих процесів не залишається незмінним і набуває форми то сприяння (співпраці), то протидії (боротьби), які виступають у єдності і взаємозумовленості. Взаємодія є видом безпосереднього або опосередкованого, зовнішнього або внутрішнього відношення, зв'язку. Відносини розглядаються як передумова, умова і результат взаємодії.

У широкому значенні взаємодія людини з іншими людьми являє собою особливий тип зв'язку, відносин, які передбачають взаємні дії сторін. Соціальна взаємодія може бути представленою як цілісна система, що забезпечує позитивні зміни в людині. У найзагальнішому вигляді ця система виражає єдність людини і її світу природного, культурного, соціального.

Якщо аналізувати взаємодію як психологічну проблему, то необхідно зазначити про міжособистісну взаємодію, яка характеризується як зв'язок, що функціонує, взаємна залежність між суб'єктами, особистостями.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки термін “взаємодія” досить широко використовують у педагогічній літературі. В. Казаренкова вважає, що найцікавіший зміст, найпрогресивніші технології не можуть значно підвищити якість освіти, якщо педагогічна взаємодія малоефективна. Актуальною, на наш погляд, є теза про те, що педагогічна взаємодія є тією сферою, в якій реалізується майстерність викладача, удосконалюються його прийоми і техніка, найчіткіше видно психолого-педагогічну компетентність [1].

Аналіз літератури з проблем взаємодії в системі “вчитель – учень” в історії зарубіжної й вітчизняної педагогіки (Ш. Амонашвілі, Я. Корчак, Д. Латишина, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Ф. Фрадкін, Я. Коменський) показав, що сам термін “взаємодія” не використовували досить довго, але проблему взаємного впливу педагога і вихованця розглядали завжди.

Було виявлено, що вирішення проблеми взаємодії чітко зумовлене цілями виховної системи, необхідністю розкриття природи дитини, визначення чинників виховання. Традиційно висувуються високі вимоги до вчителя не тільки професійні, а й особистісні. Але позиція вчителя у взаємодії з вихованцями розглядалася по-різному: від керівника до спостерігача, до раціонального професіонала.

Аналіз праць науковців доводить, що проблема змісту взаємодії розглядалася неоднаково. Тут також існує спектр варіантів: від власне уроку до організації сумі-

сного життя. Слід звернути увагу ще і на те, що взаємодія організовувалася в системах, що різняться між собою за ступенем відкритості соціальному середовищу, за складом сукупного суб'єкта: від парної взаємодії “вчитель – учень”, до взаємодії в системі “учитель – група дітей”, “колектив вчителів – колектив вихованців”.

Ідеї зарубіжних і вітчизняних педагогів перегукуються. Виявляється це, перш за все, в установці на пошану, прагнення допомогти дитині. Необхідно відзначити, що не існує універсальної позиції, але для можливості оптимального вибору потрібно знати все різноманіття варіантів.

На думку В. Краєвського, інновації останніх років спрямовані на подолання маніпулювання свідомістю вихованців і відхід від нав'язування ним непорушних, однозначних стереотипів мислення, а одним з позитивних результатів цього процесу стала “заміна навчально-дисциплінарної моделі взаємодії педагога і вихованця особистісно орієнтованою, що стверджує цінність особистості дитини і відкидає маніпулятивний підхід до нього” [2].

Проблема організації педагогічної взаємодії набуває особливої актуальності в сучасних умовах інноваційних змін, коли все частіше ставиться питання про нові методологічні, концептуальні положення і стратегії освіти, які забезпечували б рух у бік гуманізації освіти. Стає очевидним, що без переходу від односторонньої дії на тих, хто навчається, що характерно для авторитарної педагогіки, до взаємодії рівноправних суб'єктів навчання неможлива реалізація гуманістичної парадигми в освіті. Так, Ю. Сенько підкреслює, що необхідне радикальне оновлення, перш за все, в логіці навчального процесу. Навчальний предмет, на його думку, – не мета, але мотив і умова взаємодії безпосередніх учасників педагогічного процесу.

Аналіз сучасних педагогічних досліджень дав нам змогу зробити висновок про актуальність проблеми організації взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах професійно-педагогічної освіти.

Підходи до розуміння організації взаємодії викладачів і студентів ми розглядали на основі концепції розвивальної взаємодії Н. Радіонової [3]. Згідно із цією концепцією, взаємодія суб'єктів освітнього процесу розуміється як явище багатоаспектне:

- соціальне – характеризується реалізацією об'єктивно існуючих зв'язків педагогів та учнів з навколишнім світом, один з одним;
- психологічне – відбуваються процеси взаєморозуміння, співпереживання, співучасті;
- педагогічне – спеціально організовані, суспільно цінні, цілеспрямовані процеси, в ході яких на учасників взаємодії справляється позитивний вплив, процес і умови його “розгортання”.

Взаємодія суб'єктів освітнього процесу може бути представлена як цілісна, відкрита система, яка розвивається, має внутрішню й зовнішню структуру, зв'язки, функції і за певних умов стає розвивальною відносно всіх учасників взаємодії. Ця система включає суб'єктний, змістовно-цільовий, організаційний і результативний компоненти. Її відкритість забезпечується зв'язками з іншими системами: педагогічними, соціальними. Взаємодія як цілісність виконує перетворювальні, пізнавальні, ціннісно-орієнтаційні і комунікативні функції.

Взаємодія суб'єктів освітнього процесу виступає одночасно як:

- особливий тип зв'язків, відносин, що характеризує процеси взаємного впливу і зміни педагогів та учнів (суб'єктно-суб'єктний, “на рівних”, суб'єктно-об'єктний, керівництво);

– процес їхнього діяльнісного й особистісного “обміну”, внаслідок чого відбувається взаємне збагачення та перетворення педагогів і учнів (практичний “обмін” охоплює реальні дії педагогів і учнів; духовно-інформаційний – передбачає обмін ідеями, думками, відчуттями, інтересами тощо, всім тим, що є надбанням внутрішнього світу тих, хто взаємодіє), тобто це зміст взаємодії;

– специфічна форма організації їхньої діяльності, що спрямована на об’єднання зусиль з метою впливу на загальний предмет діяльності. При цьому спілкування є не тільки атрибут, необхідна сторона діяльності, а й спосіб реалізації потреби суб’єктів один в одному. Таким чином, можна виділити такі способи обміну: взаємозв’язана діяльність, спільна діяльність, функціонально-рольове і міжособистісне спілкування. Модель взаємодії характеризується трьома параметрами:

- тип взаємозв’язку;
- зміст обміну;
- спосіб обміну.

Таким чином, взаємодія суб’єктів освітнього процесу – це цілісність, яка виступає одночасно як єдність протилежних типів взаємозв’язку (суб’єкт-суб’єктного, суб’єкт-об’єктного), протилежних типів змісту обміну (духовного і практичного), протилежних способів обміну (діяльності і спілкування). Кожна з “площин” розгляду взаємодії (“тип взаємозв’язку”, “зміст обміну”, “спосіб обміну”) задає певний “простір” для відповідних протилежностей, а перетин “площин” – “простір можливостей” для взаємодії суб’єктів освітнього процесу. У цьому “просторі” можливі різні варіанти взаємодії, кожний з яких характеризується своїм особливим поєднанням “змісту обміну”, “способу обміну” і “типу взаємозв’язку”.

Кожний з варіантів взаємодії суб’єктів освітнього процесу може справити певний вплив на розвиток освітньої системи і її учасників, але жоден з них окремо не може повністю забезпечити цього. У зв’язку з цим при побудові взаємодії суб’єктів освітнього процесу в кожному конкретному випадку необхідно відбирати найбільш відповідні його варіанти з “простору” можливих. Вибір того або іншого варіанта визначається логікою розвитку освітньої системи й особистісного розвитку.

Взаємодія стає розвивальною щодо його учасників, якщо вона стимулює їхню особистісну активність, тобто орієнтується не тільки на суспільні, а й на особистісні потреби тих, хто взаємодіє. Така організація взаємодії передбачає:

- оцінювання загального стану системи (її “минуле”, “справжнє”, “майбутнє”), досвіду взаємодії сторін, їх особистісних відносин;
- формування цілей, які відповідають логіці розвитку системи, життєдіяльності суб’єктів освітнього процесу;
- відбір змісту, життєво важливого для тих, хто взаємодіє;
- відбір і “вибудовування” найактуальніших варіантів взаємодії, що задаються загальною моделлю;
- реалізацію цих варіантів;
- оцінювання їх ефективності.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури переконує, що взаємодія з педагогами як цілеспрямований, спеціально організований, найбільш систематичний процес може суттєво впливати на ставлення учнів до людей, життя, діяльності, себе. Взаємодія впливає на педагогів, учнів у міру їхньої власної особистісної акти-

вності. У свою чергу, особистісна активність виявляється тоді, коли у взаємодії знаходять своє відображення інтереси, потреби, очікування тих, хто взаємодіє, тобто, коли вона відповідає “ситуації розвитку”, коли взаємодія конструюється та організовується як актуальне, своєчасне й особистісно значуще для всіх сторін взаємодії.

Література

1. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособ. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д : Творческий центр “Учитель”, 1999. – 560 с.
2. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста / Э.Ф. Зеер, Н.А. Шахматова. – Екатеринбург : УГППУ, 1999 – 245 с.
3. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 72 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Якунин В.А. Современные методы обучения в высшей школе / В.А. Якунин. – Л. : ЛГУ, 1991. – 114 с.

СИВОХОП Е.М.

КРИТЕРІЇ, КРИТЕРІАЛЬНІ ПОКАЗНИКИ Й РІВНІ РОЗВИТКУ КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ ДО САМОПІЗНАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Самопізнання є однією з кардинальних проблем педагогіки, психології й процесу виховання особистості в цілому, з якою пов'язано багато питань, наприклад, таких як: формування потреби знання про себе, розвиток пізнавальних інтересів, самостійності забезпечення глибини й міцності знань, визначення рівнів фізичної активності тощо. Підвищення рівня процесу самопізнання майбутніх офіцерів-прикордонників визначає наявність і використання об'єктивних критеріїв, що дають змогу фіксувати й аналізувати позицію курсантів, повинні відповідати ряду вимог. Насамперед, вони мають бути об'єктивними, спиратися на структуру явища, що досліджується, відображати реальну дійсність, її найбільш важливі сторони й ознаки. Для виконання цієї вимоги потрібно проаналізувати критерії з психолого-педагогічного погляду, установити взаємозв'язок з певними сферами досліджуваного явища.

Мета статті – визначити критерії, критеріальні показники й рівні розвитку компонентів готовності до самопізнання майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фізичної підготовки та виявити кореляційну залежність між ними.

Важливою вимогою, що ставиться до системи критеріїв, є науковість. Цей принцип відображає наукову вірогідність, обґрунтованість структури досліджуваного явища, характеризує надійність методики дослідження, можливість через вичленування показників досить повно розкрити різні сторони явища [1–3]. Основний принцип розробки системи критеріїв – цілеспрямованість. Він полягає в тому, що отримана інформація використовується для розробки конкретних заходів з метою пізнання себе. Критерії самопізнання у процесі фізичної підготовки визначалися нами на основі системного розуміння процесу самопізнання, виділення його структурних і функціональних компонентів, розуміння процесу пізнання як процесу безперервного й творчого. Критеріями сформованості готовності до самопізнання особистості в про-

цесі фізичної підготовки є сукупність об'єктивних і суб'єктивних показників, що дають якісну характеристику психічного й фізичного стану на певний момент (тому що самопізнання – процес безперервний), на основі яких можна виявити рівень процесу самопізнання в галузі фізкультурно-спортивної діяльності [4; 5].

У таблиці наведено сукупність критеріїв і критеріальних показників, що характеризують рівні розвитку готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до самопізнання [6]. Оцінювання кількісних значень за кожним з виділених у компонентах показником здійснювалося за 10 бальною шкалою: високий рівень оцінювався в 8–10 балів; середній рівень – в 5–7 балів; низький рівень – у 4 бали й нижче.

Сума балів за трьома критеріальними показниками кожного компонента розраховувалася в такий спосіб: високий рівень розвитку компонента становив 30–22 бала; середній – 21–13 балів; низький рівень – 12 і нижче балів. Інтегральна характеристика за п'ятьма компонентами, що визначає готовність до самопізнання, розраховувалася таким чином: високий рівень – 150–106 балів; середній рівень – 105–61; низький рівень – 60 і нижче. З метою виявлення рівнів розвитку самопізнання в процесі фізичної підготовки умовно виділено три рівні.

Перший (низький) рівень характеризується тим, що в цілому курсанти не відчують необхідності до пізнання себе. Може виникнути позитивний інтерес, але тільки за умов новизни, незвичайності, внаслідок ефекту наслідування. Самопізнання здійснюється через різні форми співвіднесення самого себе з іншими людьми, включаючи себе до порівняльного контексту з іншими. На цьому рівні самопізнання формуються одиничні образи самого себе й своєї поведінки, деякі відносно стійкі сторони уявлень щодо свого Я, але немає цілісного розуміння себе, як правило, уже пов'язаного з поняттям про свою сутність.

Початковий рівень характеризується трьома компонентами: когнітивним, афективним і похідним від перших двох поведінковим (готовність до дій відносно об'єкта). Нижній рівень “образу Я” становлять неусвідомлені уявлення, що традиційно асоціюються із “самопочуттям”.

Другий рівень (середній) самопізнання дає курсанту змогу здійснювати самооцінку й самостереження. Для нього характерне співвіднесення знань про себе не в рамках “Я та Інша людина”, а в рамках “Я і Я”, коли людина оперує вже готовими, певною мірою сформованими знаннями про себе, отриманими в різний час, у різних ситуаціях. Для цього рівня є специфічним ускладнення способів вивчення власного внутрішнього світу. Аналізуючи свою поведінку, людина намагається співвіднести її з мотивацією, що реалізується. На цьому рівні відбувається усвідомлення окремих властивостей і якостей особистості, потім ці елементи самооцінки складаються у відносно цілісний образ.

У реальному житті виявляється взаємозв'язок першого рівня із другим, актуалізація одного рівня змінюється актуалізацією іншого. Найбільш зріле самопізнання здійснюється на третьому (високому) рівні самопізнання. Внутрішня комунікація “Я – Я”, під час якої відбувається осмислення безлічі одиничних, конкретних образів Я, виводиться на рівень пізнання в рамках “Я – ідеальне Я”. У прийомах цього рівня (самоінформування, самовиховання, самовдосконалення) чітко визначається уявлення про себе й здобувається перспектива подальшого розвитку. “Образ – Я” вписується в загальну систему ціннісних орієнтацій, пов'язаних з ус-

відомленням нею цілей своєї життєдіяльності й засобів, необхідних для досягнення своїх цілей.

На цьому рівні спостерігається вивчення курсантами певної літератури, активні консультації й діалоги з викладачами, формується вміння здійснювати самоконтроль і самоаналіз; Я-концепція переходить на більш вищий етап розвитку. Курсант використовує й створює свою методику самопізнання, бере активну участь у різноманітних фізкультурно-спортивних заходах для самоствердження, глибоко розуміє цілі й завдання самопізнання, творчо підходить до їх реалізації, використовує в плануванні для себе більш високі цілі й результати.

У ході дослідження виявлено кореляційну залежність між всіма компонентами самопізнання. Це дає підставу констатувати позитивний вплив формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників на самопізнання в процесі фізичної підготовки.

Ціннісно-смысловий фактор має сильний кореляційний зв'язок з мотиваційно-ціннісним ($r = 0,903$), з когнітивним компонентом ($r = 0,879$). З іншими компонентами спостерігається середній кореляційний зв'язок: з діяльнісним ($r = 0,653$), із перетворювально-творчим ($r = 0,628$), з оцінювально-корегувальним ($r = 0,612$).

Фактор гуманізації освітнього середовища ВВНЗ має сильний кореляційний зв'язок тільки з мотиваційно-ціннісним компонентом ($r = 0,899$), середній з когнітивним ($r = 0,698$) і діяльнісним ($r = 0,691$), слабкий зв'язок – із перетворювально-творчим ($r = 0,525$) і з оцінювально-корегувальним компонентами ($r = 0,217$).

Фактор професійно-педагогічної орієнтації має сильний кореляційний зв'язок з когнітивним компонентом ($r = 0,816$), середній зв'язок – з мотиваційно-ціннісним ($r = 0,615$) і діяльнісним ($0,712$), слабкий кореляційний зв'язок спостерігається із перетворювально-творчим ($0,386$) і з оцінювально-корегувальним компонентами ($r = 0,298$).

Фактор соціальної зрілості зв'язаний сильним кореляційним зв'язком з мотиваційно-ціннісним ($r = 0,917$) і діяльнісним ($r = 0,871$) компонентами, середнім – з когнітивним ($r = 0,730$) і перетворювально-творчим ($r = 0,719$), слабким – з оцінювально-корегувальним компонентом ($r = 0,325$).

У результаті цілеспрямованих впливів і самовпливів курсанти навчилися чітко формулювати свої цілі й завдання у фізичній підготовці, опанували вміння відстоювати свої переконання, спираючись на критерії значущості будь-якого рішення, проводити самоконтроль свого здоров'я [7–9]. Результати контрольних нормативів стали вищими. Набуття власного рухового досвіду, знань у галузі фізичної підготовки і про власне Я сприяло формуванню професійно важливих якостей і вмінь майбутніх офіцерів; підвищилася впевненість, спостережливість; сформувалися нові й удосконалилися вже освоєні рухові навички.

Висновки. У ході дослідження підтверджено взаємозв'язок компонентів самопізнання в процесі фізичної підготовки курсантів. Виявлено кореляційну залежність між усіма компонентами самопізнання. Це дає підставу стверджувати про позитивний вплив самопізнання у контексті формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фізичної підготовки.

Література

1. Субот А. Визначення надійності контрольних вправ для перевірки фізичної підготовленості військовослужбовців / А. Субот // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2001. – № 1. – С. 55–57.
2. Наточний А. Ефективність використання методики моделювання типових ситуацій в процесі заняття зі спеціальної фізичної підготовки курсантів вищих навчальних закладів

МВС України / А. Наточний // Фізична підготовка військовослужбовців : матеріали відкритої науково-методичної конференції. – К., 2003. – С. 155–158.

3. Сосіна В.Ю. Ефективність застосування вправ сучасної аеробіки на заняттях гімнастикою зі студентами / В.Ю. Сосіна // Роль фізичної культури в здоровому способі життя : матеріали регіон. наук.-практ. конф. – Л., 1992. – С. 29–30.

4. Ярещенко О. Шляхи підвищення ефективності занять з фізичної підготовки майбутніх співробітників міліції / О. Ярещенко // Фізична підготовка військовослужбовців : матеріали відкритої науково-методичної конференції. – К., 2003. – С. 44–46.

5. Михайлов В. Критерії вдосконалення таблиць та норми оцінювання результатів у військово-спортивному комплексі / В. Михайлов // Олімпійський спорт і спорт для всіх : матеріали ІХ Міжнар. конгр. – К., 2005. – С. 265.

6. Алембець М.М. Аналіз показників фізичної підготовленості абітурієнтів навчального закладу системи МВС України / М.М. Алембець // Роль фізичної культури в здоровому способі життя : матеріали ІІІ Всеукраїнської наук.-практ. конф. – Л., 1997. – С. 6.

7. Боднар І.Р. Фізичне виховання студентів з низьким рівнем фізичної підготовленості : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 / І.Р. Боднар ; Волин. держ. ун-т ім. Л. Українки. – Луцьк, 2000. – 19 с.

8. Глазунов С.І. Взаємозв'язок деяких нормативів бойової підготовки з рівнем розвитку фізичних якостей військовослужбовців механізованих підрозділів сухопутних військ / С.І. Глазунов // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фіз. виховання і спорту : зб. наук. пр. – Х. : ХДАДМ (ХІІІ), 2002. – № 14. – С. 9–14.

9. Ковальчук А.М. Характеристика рівня фізичної підготовленості курсантів першого курсу Львівського інституту пожежної безпеки МВС України упродовж першого семестру навчання / А.М. Ковальчук, Ю.М. Антошків, В.К. Бабак // Актуальні проблеми спеціальної та фізичної підготовки курсантів і студентів вищих навчальних закладів : матеріали науково-практичного семінару. – Л., 2005. – С. 12–15.

СИНЯВСЬКА А.М.

РЕАЛЬНІ ШКОЛИ ХІХ СТ. І ЇХ РОЛЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТОРГОВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ

Забезпечення постійно зростаючих потреб різних галузей економіки вимагає підготовки компетентних фахівців різного профілю. У зв'язку з цим професійна освіта була і залишається одним із пріоритетних напрямів розвитку суспільства й держави. Сьогодні, в період інтеграції України до світового співтовариства, у т. ч. й освітнього, науковці, вчені, педагоги, економісти одноставно говорять про оновлення змісту професійної освіти, її відповідність новим економічним вимогам світової спільноти, водночас наголошуючи на необхідності поєднання цих змін з національною історією, збереження народних традицій, досвіду навчання і виховання. Розвиток і вдосконалення професійно-технічної освіти напряму залежать від вивчення її історії, змісту, форм і методів навчання.

Мета статті – звернення до витоків становлення економічної освіти, що дасть змогу переосмислити набутий досвід задля його врахування в сучасних умовах реформування професійної освіти.

Розвиток економічної освіти в Західній Україні розпочався ще у першій половині ХІХ ст. з виникненням перших реальних шкіл. Окремі аспекти розвитку теорії й практики у навчальних закладах реальної освіти на західноукраїнських землях висвітлено в працях О. Ковальчук, Д. Пенішкевич, В. Росула, І. Гаврищака, Н. Кошелевої та ін. Системне історико-педагогічне дослідження реальної освіти на теренах західноукраїнських земель ХІХ – першої половини ХХ ст. було здійснене З. Саф'янюк.

У педагогічному словнику С. Гончаренка читаємо, що “реальна освіта” – це загальна освіта, в основу якої покладено засвоєння учнями практично корисних знань. Центральне місце при цьому належить вивченню предметів природничо-математичного циклу: фізики, математики, географії тощо [2].

Уже в період середньовіччя церковні школи перестали відповідати вимогам часу. Швидке зростання й розвиток середньовічних міст привели до того, що міста почали відчувати велику потребу в освічених людях, які вміли б укласти торговельні угоди, працювати в органах місцевого самоврядування, складати ділову документацію тощо. Міські купці і ремісники були незадоволені як монополією церкви на школу, так і змістом освіти, який майже повністю базувався на релігійному навчанні та вихованні дітей. Тому вони вимагали відкриття своїх шкіл, гільдійських і цехових, у яких викладання здійснювалося б їх рідною мовою, а набуті знання допомагали б молоді у веденні торговельних справ та розвитку ремесла. Так на зміну гільдійським школам на початку ХІХ ст. прийшли навчальні заклади реального типу, що було пов’язано з розвитком науки і техніки, торгівлі та підприємництва, зміцненням транспортно-економічних зв’язків.

Комісія з питань освіти при Надвірній канцелярії Австрії визнала за необхідне та доцільне відкриття спеціальних шкіл відповідних фахових галузевих напрямів не тільки у великих містах імперії, а й у провінціях. До таких освітніх установ належали фахові спеціальні навчальні заклади з мореплавства, торгівлі, аграрної справи, архітектури та промисловості і реальні школи, метою яких було поєднання фахових навчальних предметів з класичними, такими як: релігія, мови, декламація. Викладання “реальних” предметів, тобто таких, відомості з яких можна було б застосувати на практиці, визнавалося корисним та необхідним для активної бюргерської діяльності у різних сферах життя [7].

Реальні школи в системі освіти Австрії та її провінцій займали проміжне місце між народними чи початковими школами та вищими технічними навчальними закладами. Тому їх також називали середніми школами чи реальними гімназіями на противагу класичним [4; 9].

Відповідно до організаційного плану, запропонованого австрійською Комісією з питань освіти, реальні школи поділялися на вищі та нижчі (початкові). Нижчі реальні школи могли бути як повними (з чотирма класами навчання), так і неповними (з трьома, а інколи і з двома класами). Дворічна нижча реальна школа поєднувалася з початковою школою, проте три- та чотирирічні реальні школи могли існувати як окремі навчальні заклади. Завдання реальної школи, відповідно до статуту реальних шкіл Галичини, полягало в наданні загальної освіти з підвищенням ролі сучасних мов і природничо-математичних наук [4]. Крім загальної середньої освіти, вони також забезпечували учнів і професійно-технічною підготовкою.

Так, у реальних навчальних закладах вивчали релігію, німецьку мову, іноземні мови на вибір (італійську, французьку, англійську), географію й історію, математику, прикладну математику, природничу історію, природознавство, технологію, товарознавство, креслення та каліграфію (див. табл.). У нижчих реальних школах запроваджувалося також вивчення мови місцевого населення.

Згідно з переліком навчальних предметів і кількістю годин, відведених на їх вивчення, бачимо, що частка дисциплін гуманітарного циклу у всіх типах реальних шкіл становила 40–43%, тоді як вивченню природничо-математичних дисцип-

лін приділяли 57–64% усього відведеного часу. У таблиці можна також простежити цікаву закономірність: в останніх класах нижчих реальних шкіл відсоткове співвідношення збільшувалося на користь таких предметів, як географія, історія та природознавство. Курс навчання закінчувався вивченням професійно орієнтованих дисциплін: прикладної математики, технології, товарознавства, що давало випускникам можливість займатися практичною діяльністю у сфері торгівлі.

Таблиця

**Перелік навчальних предметів з потижневою кількістю годин
для кожного типу реальних шкіл [9]**

Навчальні дисципліни	Нижчі реальні школи										Вища реальна школа		
	неповні					повні							
	дворічні		трирічні			чотирирічні				класи			
	класи		класи			класи							
	I	II	I	II	III	I	II	III	IV	I	II	III	
Релігієзнавство	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Німецька мова	3	3	4	5	3	4	4	4	5	5	5	5	
Інші сучасні мови (за вибором італ., франц., англ.)	3	3	4	3	3	4	4	3	3	5	5	5	
Географія та історія	2	2	2	2	3	3	3	4	-	3	3	3	
Математика	6	-	5	5	-	4	4	4	2	5	4	4	
Прикладна математика	-	3	-	-	3	-	-	-	3	-	-	-	
Природнича історія	3	1	2	2	-	2	2	-	-	4	2	-	
Природознавство	1	2	2	2	-	1	1	3	-	-	4	5	
Технологія	-	5	-	-	5	-	-	-	5	-	-	-	
Товарознавство	-	2	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	
Малювання (креслення)	6	5	5	5	5	6	6	6	6	6	6	6	
Каліграфія	2	2	2	2	2	2	2	2	-	(2)	(2)	-	
Всього год./тиж.	28	28	28	28	28	28	28	28	28	30	31	30	

При реальних школах, відповідно до § 5 Статуту державних реальних шкіл Галичини, могли відкриватися й торгові школи. При цьому враховували економічні особливості краю: незначну кількість місцевих учнів та брак коштів на відкриття самостійного комерційного навчального закладу тощо [7].

Таким чином, відповідно до плану організації реальних шкіл останній курс нижчих реальних шкіл мав практичну спрямованість, був призначений для тих учнів, які після закінчення школи вирішили займатися практичною діяльністю і не вважали за потрібне чи обов'язкове продовжувати навчання у вищій реальній школі. Учні, які після закінчення нижчої реальної школи продовжували навчання у вищій реальній школі, могли практичний курс не проходити [9].

У вищій реальній школі навчання тривало три роки і мало, більшою мірою, загальноосвітній характер, на відміну від нижчих. Час на вивчення дисциплін гуманітарного і природничо-математичного характеру розподілявся майже порівну, проте були відсутні професійно орієнтовані навчальні предмети. Закінчення вищої реальної школи передбачало здобуття подальшої освіти і вступ учнів до фахових навчальних закладів. Отже, вища реальна школа могла бути організована лише в поєднанні з нижчою і разом вони утворювали єдиний навчальний заклад. Проте нижчі реальні школи могли існувати самостійно.

Мова про необхідність відкриття реальної школи на теренах Західної України, тодішній провінції Австрійської імперії, розпочалася ще у 1811 р., проте фактично школу відкрили лише у 1817 р. Львівська реальна школа мала торговельний напрям, що було зумовлено її розташуванням в одному з найбільших торговельних центрів імперії в досліджуваній період і зайнятстю населення. Школу організували за зразком Віденської трирічної реальної школи і запозичили її шкільну програму, пристосовавши до потреб краю.

До реальної школи приймали учнів після закінчення 4-го класу (навчання в якому тривало два роки) нормальної школи або складання іспитів з предметів цієї школи. Для тих, хто вже працював практикантом у міських господарських службах, стало можливим отримати сертифікат реальної школи за результатами іспитів з обов'язкових предметів, не відвідуючи навчання. Однак було обумовлено, що привілеї для практикантів діятимуть упродовж обмеженого терміну. Після припинення їх дії жодній особі не дозволялося займатися веденням торгівлі або промислом без закінчення цього навчального закладу [7; 10].

Згідно з навчальним планом тут вивчали релігію (2 год), декламацію (1 год), німецьку граматику та стилістику (3 год), елементарну математику (2 год), географію (3 год), загальну історію і історію торгівлі (2 год), природничу історію (3 год), малювання (3 год), каліграфію (4 год), польську мову (3 год), французьку мову (3 год). Загальна кількість тижневого навантаження становила 29 год [6]. Отже, навчальний план складався переважно із загальноосвітніх предметів; вивченню мов і природничо-математичних дисциплін відводилося 65% часу від усієї кількості навчальних годин.

Викладацький персонал школи складався з учителів університету, ліцею, гімназії та нормальної школи, які за встановлену додаткову оплату погодилися викладати в реальній школі.

У 1818–1819 рр. відкрили другий і третій класи реальної школи. Через два роки Надвірна комісія вирішила, що реальні провінційні школи повинні бути дворічними, і за організацією орієнтуватися на реальну школу при Політехнічному інституті у Відні. З навчального плану було повністю вилучено вивчення професійно орієнтованих дисциплін, сучасних мов і зменшено питому вагу природничо-математичних предметів. Загалом навчально-організаційний план реальних шкіл став більше нагадувати загальноосвітні середні навчальні заклади.

Одним з перших реальних навчальних закладів Галичини була Бродівська дворічна реальна школа з комерційним напрямом (1813 р.), відкрита на кошти єврейської громади міста. Навчальним планом єврейської реальної школи передбачалося вивчення як загальних дисциплін (релігії, природничо-математичних дисциплін, сучасних мов), так і фахових, зокрема товарознавства і бухгалтерського обліку. Вивчення дисциплін гуманітарного циклу переважало на першому курсі, тоді як на другому більшого значення надавали природничо-математичним предметам. На вивчення сучасних мов, зокрема французької та італійської, а також німецької, відводили 48% часу на першому курсі й 33% – на другому від усієї кількості навчальних годин.

Більшість учнів були місцевими. Поодинокими були випадки навчання тут дітей з інших міст Галичини, Польщі та Австрії. В одному класі навчалися учні різного віку від 12 до 22 років. У школі застосовувалася словесна система оціню-

вання. Так, успіхи в навчанні оцінювалися як “дуже добре”, “добре”, “достатньо добре”; поведінка – “дуже добра”, “добра”; відвідування – “дуже старанне”, “старанне”, “належне”. У кінці семестру за всіма цими показниками виводилася підсумкова оцінка за роботу [3].

Згодом дирекція школи змушена була визнати, що навчальні успіхи учнів були недостатніми. Причини цього, згідно з архівними матеріалами, полягали в тому, що навчальний процес був організований не на належному рівні: бракувало технічних засобів і занять з математики, не враховувалася попередня підготовка учнів при вступі до школи та рівень знань учнів одного класу, володіння учнями мовою викладання, німецькою, було недостатнім [3]. Крім того, відзначалося, що така ситуація виникла через те, що в місті бракувало підготовчих шкіл. Сама реальна школа не могла забезпечити підготовчий курс через брак приміщень і вчителів.

Крім вищеперелічених причин, в архівних документах значиться також, що місце розташування школи не сприяло її популяризації, оскільки вона знаходилася на краю Галичини. Реальна школа не користувалася попитом у населення, оскільки доступ до цього приватного закладу мало обмежене коло людей переважно єврейської національності. З огляду на це керівництво школи прийняло рішення про її реорганізацію. Згідно з розпорядженням від 6 лютого 1853 р. № 394 навчальний заклад м. Бродів отримав статус нижчої початкової реальної школи [3; 5].

Порівнюючи навчальні плани реальних шкіл Галичини і Буковини, ми з'ясували, що школи Галичини мали виражену комерційну спрямованість. Так, у реальних школах Львова, Дрогобича, Стрия, Коломиї, Івано-Франківська вивчення арифметики мало комерційний характер. У III–V класах учні вивчали поняття міри, ваги, іноземних грошових одиниць і їх курс обміну на національну валюту і, навпаки, види векселів та цінних паперів; вчилися визначати бруutto, нетто, тару, надвагу, асекурацію, комісійні, розраховувати прибутки і витрати; розв'язувати купецькі завдання на практиці [11–13]. У Чернівецькій реальній школі навчальний план мав комерційно-технічне спрямування. У початкових класах вивчення арифметики передбачало знайомство з митно-монополювно-вексельними розрахунками, тоді як у старших акцент зміщувався на дисципліни політехнічного напрямку: архітектура з будівельним кресленням, нарисна геометрія і конструктивне креслення, наука про машини. Години, відведені на вивчення природничо-математичних і гуманітарних дисциплін, розподілялися майже порівну. Так, у Львівській реальній школі 35% навчального часу займали гуманітарні предмети, 65% – природничо-математичні, у Чернівецькій реальній школі це співвідношення становило по 40%, крім того, 20% мали дисципліни політехнічного спрямування.

Дидактична система реальних навчальних закладів базувалася, як ми вже згадували, на поглибленому вивченні природничо-математичних дисциплін та іноземних мов. Значну роль у змісті викладання відігравала наступність у знаннях, зв'язок між тими, які були раніше засвоєні учнями в початкових школах, та тими, які учні опановували в реальних гімназіях і школах. Зміст навчальних дисциплін передбачав повторення раніше вивченого матеріалу для засвоєння нових понять і опанування складнішого матеріалу. Таким чином, реалізовувалися принципи концентричності, системності й послідовності в навчанні: від простого – до складного, від нижчого – до вищого, від попереднього – до наступного. Це можна простежити на прикладі викладання мов, математики, географії тощо.

Так, німецька мова була мовою викладання у більшості реальних навчальних закладів Галичини і Буковини. Вільне володіння нею було важливою умовою успішного вивчення інших навчальних дисциплін. Підвищення рівня володіння нею пов'язується не тільки зі збільшенням кількості годин на її вивчення, а насамперед з використанням нових методичних підходів. Суть їх полягала в тому, що вільному спілкуванню учнів німецькою мовою передувало вивчення граматики, фонетики, основ читання і письма [4].

Вивчення математики, як і інших базових предметів, у реальних школах базувалося на принципі послідовності. У першому класі воно розпочиналося з арифметики, коли учні виконували чотири основні математичні дії, вчилися оперувати дробами, знаходити найбільший загальний дільник і найменше спільне кратне. Зверталася увага на зіставлення прийнятих в Австрії і за кордоном одиниць ваги, маси, грошей. У другому класі розпочинали навчання зі ступенювання чисел і добування коренів. Після цього переходили до вивчення пропорцій, звичайних і банківських відсотків та їх розрахунку. У третьому класі учні отримували відомості про гроші і вексельні розрахунки, про види знижок з ціни, страхування, прибуток і збитки, поняття про державні папери й акції. Вивчали також простий бухгалтерський облік, деякі з митних та державно-монопольних розрахунків. Отже, до змісту математичних дисциплін у нижчих класах дедалі більше вводилося матеріалу, який мав практичне, комерційне спрямування [8].

У курсі природничих дисциплін реальних шкіл викладалися ботаніка, зоологія, фізика, мінералогія, хімія і географія, з яких учні отримували знання про зв'язки і залежності в природі. У курсі природописної історії вчили матеріал з ботаніки, зоології, мінералогії. Як зазначає Д. Пенішкевич, хоча у школах часто не було наочних посібників і експериментальних досліджень, проте проводилися безпосередні спостереження за природою [8]. Спілкування з природою сприяло розвитку в дітей естетичного смаку, спостережливості, спонукало до пошуку нових знань.

Слід зазначити, що реальні школи мали достатню кількість, як на той час, різноманітних навчальних засобів. Це були бібліотеки для учнів і викладачів, які, крім книжкового фонду, містили різного роду ілюстрації, карти, атласи. Створювалися окремі спеціалізовані кабінети для вивчення фізики, хімії, природознавства, малювання з необхідними наочними засобами, приладами для експериментів, зразками і моделями. Кожного року вони оновлювалися за рахунок учнівських внесків, шкільного і місцевих фондів, добровільних пожертв громадян та різного роду установ, про що дирекція повідомляла у своїх звітах.

Щодо Закарпатського регіону, то перша реальна школа тут була заснована мадярським урядом лише наприкінці XIX ст., у 1890 р. у м. Берегове. Школа налічувала 12 вчителів, її очолював Ормай Шандор. Проте діяльність цього навчального закладу була недовгою, у 1895 р. її реорганізували в реальну гімназію.

Однак зауважимо, що в цьому регіоні з другої половини XIX ст. і до середини XX ст. діяли так звані горожанські школи. Навчальний план для шкіл цього типу був прийнятий у 1817 р. Згідно з ним учні горожанських шкіл вивчали релігію, угорську мову та літературу, німецьку мову (або мову національності), математику, геометрію, бухгалтерію, природознавство, фізику, хімію, географію і статистику, історію, конституцію, основи хімічної і машинної промисловості (у міських школах), сільське господарство (у сільських), геометричні й довільні рисунки, малю-

вання, каліграфію, співи, гімнастику і вправи зі зброєю. Факультативно вивчалися класична мова (латинська), сучасні мови (англійська і французька). Аналізуючи цей перелік навчальних дисциплін, бачимо, що горожанські школи поєднували в собі і риси загальноосвітніх шкіл, й елементи професійної підготовки. Існує декілька поглядів на характер цих шкіл. Науковці В. Гомоннай, В. Росул зараховують їх до шкіл, які давали неповну середню освіту. У педагогічній пресі досліджуваного періоду їх характеризують як виділові школи. У своєму дослідженні І. Курляк відзначає, що горожанські школи займали проміжне місце між початковими та середніми загальноосвітніми закладами і давали реальну освіту [6]. На нашу думку, цей специфічний вид шкіл на Закарпатті у досліджуваній період забезпечував і певну торговельну освіту завдяки таким навчальним предметам як бухгалтерія, фізика, хімія, географія і статистика. Оскільки економічний розвиток Закарпаття дещо відставав від розвитку Галичини і Буковини, то й знання, які давали горожанські школи на той час були достатніми, щоб займатися різними видами господарської діяльності.

Закінчення горожанської школи давало випускникам право вступу до торгових шкіл. Проте у досліджуваній період на Закарпатті, відповідно до архівних матеріалів, не значиться жодної комерційної школи. Це свідчить про те, що розвиток торгівлі в окреслений нами період не набув значного масштабу в економіці цього краю. Бажаючи отримати торговельну освіту їхали до Галичини, Буковини або до інших міст Австро-Угорської імперії.

Свідоцтво про закінчення нижчої реальної школи звільняло абітурієнтів від вступного іспиту в доповнюючі й середні торгові школи. Це підтверджує те, що саме нижча реальна школа мала більш професійно орієнтований нахил до комерційних наук, на відміну від вищої реальної школи і реальної гімназії.

Реальні навчальні заклади Галичини, Буковини та Закарпаття діяли в одному нормативно-правовому полі, оскільки перебували в складі Австрійської, а згодом Австро-Угорської імперії у ХІХ ст. Формування нормативно-правового підґрунтя функціонування закладів реальної освіти базувалося на “Організаційному нарисі гімназій та реальних шкіл Австрії” 1849 р. З 70-х рр. ХІХ ст. почали виникати реальні заклади нового типу – реальні гімназії. У них, на відміну від реальних шкіл, вивчали латинську мову. З 1872 р. реальні навчальні заклади набули винятково загальноосвітнього характеру і готували до вступу у фахові й вищі професійно-технічні школи [7].

Висновки. Отже, розвиток науки і техніки, торгівлі та підприємництва в умовах зародження товарно-грошових відносин став значним поштовхом для розвитку реальної освіти. Реальні школи у ХІХ ст. займали проміжне місце між загальноосвітніми і фаховими навчальними закладами. Метою реальних шкіл була підготовка фахівців середнього рівня до професійної діяльності в галузях промисловості і торгівлі, а також забезпечення базового рівня знань, необхідного для вступу до вищих технічних та комерційних навчальних закладів.

Література

1. Гомоннай В.В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (ХІХ–ХХ ст.) / В.В. Гомоннай. – Ужгород : Закарпаття, 1992. – 290 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

3. Донесення, пам'ятні записки, листування з Золочівським окружним управлінням по питаннях проведення екзаменів і організації навчального процесу в єврейській реальній школі в Бродах, 1819–1824. – ЦДІАУ у Львові, ф. 146, оп. 66, спр. 36, арк. 1–117.

4. Звіти про діяльність гімназій і реальних шкіл за 1894–1895 рр. – ЦДІАУ у Львові, ф. 178, оп. 3, спр. 183, 55 арк.

5. Ковальчук О.Б. До питання про становлення системи економічної освіти у Галичині (кін. XIX – поч. XX ст.) / О.Б. Ковальчук // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 227–232.

6. Курляк І.Є. Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX ст.). Історико-педагогічний аспект / І.Є. Курляк. – Т. : Підручники і посібники, 2000. – 328 с.

7. Матеріали про реорганізацію реальної школи у Львові (розпорядження, донесення), 1821–1826. – ЦДІАУ у Львові, ф. 146, оп. 66, спр. 784, арк. 1–142.

8. Пенішкевич О.І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – поч. XX ст.) / О.І. Пенішкевич. – Чернівці : Рута, 2002. – 520 с.

9. Справа про затвердження учбових планів для державних реальних шкіл Галичини, 1876 р. – ЦДІАУ у Львові, ф. 178, оп. 3, спр. 1182, 60 арк.

10. Bujak F. Wieś zachodnio-galicyjska u schyłku XIX wieku / Franciszek Bujak // Wybór pism. – Warszawa : PWN, 1976. – Т. 2. – С. 279–341.

11. Sprawozdanie dyrektora c.k. realnego gimnazjum imienia Franciszka Józefa w Drohobycz. – Lwów : Nakładem funduszu naukowego, 1876. – 39 s.

12. Sprawozdanie dyrektora c.k. wyższej szkoły realnej w Stryju za rok szkolny 1880/81. – Stryj : Z drukarni A. Müllera Syna, 1881. – 76 s.

13. Sprawozdanie dyrektora c.k. wyższej szkoły realnej w Stanisławowie za rok szkolny 1881. – Stanisławów : Nakładem funduszu naukowego, 1881. – 76 s.

СІНОПАЛЬНИКОВА Н.М.

ІНТЕГРАЦІЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Зміни в системі науки й виробництва висувають нові соціальні вимоги до школи. Учні повинні усвідомлювати зв'язок усього, що існує в природі та повсякденному житті, отримати у школі цілісне уявлення про світ. Саме тому на сучасному етапі розвитку проблема інтеграції навчання та виховання в початковій школі стає як ніколи актуальною, важливою.

Мета статті – розкрити напрями інтеграції в навчальному процесі початкової школи.

У системі початкової освіти інтеграція може мати декілька значень:

1) створення в учнів цілісної картини світу (інтеграція розглядається як мета навчання). Результат такої інтеграції – учень отримує ті знання, які відображають зв'язність окремих частин світу як системи, дитина з перших кроків уявляє світ як єдине ціле, у якому всі елементи пов'язані;

2) знаходження загальної основи зближення предметних знань (інтеграція виступає як засіб навчання). На стику традиційних предметних знань, що вже існують, діти отримують все нові і нові уявлення про навколишній світ, систематично доповнюючи їх і розширюючи;

3) результат розвитку учнів. Інтеграція в навчанні характеризується діалектичним характером сучасного стилю мислення. Для учнів спостереження об'єкта, що вивчається, не залишається ізольованим елементом. Учень, порівнюючи, будуючи висновки, усвідомлює конкретний об'єкт у різнобічній сфері уявлень і понять, що актуалізуються завдяки різнобічному сприйняттю предмета. Встановлен-

ня зв'язків між різними формами розумових процесів і предметних дій забезпечує цілісність діяльності учнів, її системність.

Інтеграція як система, що веде до кількісних і якісних змін, має свої рівні. У працях Т.Г. Браже, С.Г. Шпильової визначені внутрішньопредметні, міжпредметні та позапредметні рівні інтеграції в загальноосвітній школі.

Внутрішньопредметна інтеграція передбачає систематизовані знання всередині одного предмета, спрямованого на “спресування” матеріалу у великі блоки, що веде до зміни структури змісту дисципліни.

Міжпредметна інтеграція виявляється у використанні законів, теорій, методів однієї навчальної дисципліни при вивченні іншої. Здійснювана на певному рівні систематизація змісту приводить до пізнавального результату, який полягає у формуванні цілісної картини світу, появи якісного нового типу знань, що виражається в загальнонаукових поняттях, категоріях, підходах. Міжпредметна інтеграція суттєво збагачує внутрішньопредметну. Деталізуючи міжпредметну інтеграцію, В.А. Доманський [2] визначає два її рівні:

а) здійснення інтеграції на основі узагальненості структурних елементів змісту освіти, а також узагальненості понять, цілей концепцій у викладанні окремих розділів навчальних програм. Для здійснення цього рівня інтеграції у змісті навчальних предметів необхідно виділяти диференційовану частину (базову, притаманну тільки конкретному предмету) та інтегровану, яка може стати структурним елементом інших предметів;

б) дидактичний синтез, який здійснюється як на рівні змісту, так і на рівні прийомів, методів, форм проведення навчальних занять. Процесуальна інтеграція здійснюється опосередковано різними засобами діяльності: алгоритмізації, абстрагування, зіставлення, формалізації, систематизації, узагальнення, моделювання, екстраполяції. Ці засоби діяльності забезпечують проблематизацію, концентрацію та ущільнення навчального матеріалу, а також оптимальні форми його подання (інтегрований урок, практичні заняття тощо).

Аналіз навчально-виховного процесу початкової школи вказує на наявність елементів інтеграції у різних складових освітнього процесу, а саме: у змісті, формах і методах навчання.

Інтеграція змісту початкової освіти чітко простежується в синтезі структурних компонентів на двох рівнях: внутрішньопредметному та міжпредметному.

Інтеграція навчання, що відбувається на внутрішньопредметному рівні, закладена освітньою програмою початкової школи. До рівня внутрішньопредметної інтеграції належать: навчання грамоті (навчання читання та письму), математика (арифметичний, геометричний та алгебраїчний матеріал), природознавство (основи ботаніки, зоології, географії, астрономії, екології).

Процес інтеграції за змістом у початковій школі відбувається завдяки створенню інтегрованих курсів, що являє собою вищий рівень інтеграції, який має власний предмет вивчення. Такі інтегровані курси, на думку В.А. Доманського, включають до свого складу навчальні предмети з високим рівнем цілісності змісту, узагальненості понять, ідей, законів, явищ, сутностей, концепцій, образів світу й людини [2].

Інтегровані курси – це об'єднання декількох навчальних предметів навколо визначеної стрижневої теми або головних понять, це вищий рівень “зростання” навчальних дисциплін.

Визначають такі варіанти функціонування навчального процесу на основі інтегрованих курсів:

1) формується із змісту предметів, що входять до одного циклу. При цьому питома вага змісту одного предмета не превалює над змістом іншого; обидві наукові дисципліни виступають на рівних правах;

2) створюється із змісту предметів, що входять до однієї освітньої галузі або до одного освітнього блоку, але переважно на основі якоїсь однієї предметної галузі;

3) складається зі змісту предметів, що входять до різних, але близьких освітніх галузей і виступають “на рівних”;

4) утворюється на основі предметів із близьких освітніх галузей, але один предмет зберігає свою специфіку, а інші виступають як допоміжні основи.

На сьогоднішньому етапі освітньої практики початкової школи використовуються такі авторські інтегровані курси: “Довкілля”, “Художня праця”, “Я і Україна”, “Народознавство”, “Музика і рух”, “Технології” тощо.

Поряд з розглянутими курсами, які вже стали традиційними для початкової школи, здійснюються спроби інтеграції навчальних предметів самими вчителями-практиками. Врахування особистісних можливостей учителя, потенціалу учнів класу, вимог до навчально-виховного процесу класу, школи дає змогу провести різнобічну варіацію інтегрування одного, двох, іноді трьох навчальних предметів, створити авторський інтегрований курс.

Інтегроване навчання молодших школярів за формою – це, насамперед, інтегрований урок, який ми розуміємо як динамічну й варіативну форму організації процесу цілеспрямованої взаємодії визначеного складу вчителів і учнів, що основана на інтеграції змісту відібраного з декількох предметів і об’єднана навколо однієї теми, систематично використовується для збагачення інформаційного й емоційного сприйняття мислення і почуттів учнів, дає змогу з різних боків пізнати якесь явище, поняття, досягти цілісності знань.

Традиційний урок відрізняється від інтегрованого використанням міжпредметних зв’язків, які передбачають лише епізодичне включення матеріалу інших предметів. У ході інтегрованих уроків об’єднуються блоки знань з різних предметів, підпорядкованих одній темі. Тому надзвичайно важливо визначити головну мету інтегрованого уроку. Якщо загальна мета визначена, то із змісту предметів беруться тільки ті відомості, які необхідні для її реалізації.

Аналіз ряду уроків, представлених у періодичних виданнях, показав характерні риси інтегрованого уроку: 1) учитель повинен бути майстром своєї справи; 2) вести або готувати урок можуть декілька викладачів; 3) цілі уроку повинні відображати його специфіку – інтегрованість; 4) у змісті навчального матеріалу можливе встановлення більшої кількості зв’язків (внутрішньопредметних, міжпредметних, позапредметних, міжциклових); 5) на інтегрованому уроці учні повинні виявляти максимальну самостійність у навчальній і пізнавальній діяльності; 6) інтегрований урок повинен будуватися на співробітництві учителя й учнів; 7) підготовка інтегрованого уроку повинна здійснюватися засобами різних видів аналізу навчального матеріалу (компонентного, логічного, психологічного, дидактичного, виховного). Слід зазначити, що найчастіше це уроки узагальнення й систематизації практичних знань, умінь і навичок, а також комбіновані уроки.

Порівняно з інтегрованим уроком, менш відомою та розробленою у практиці початкової освіти формою інтеграції є інтегровані дні, організація яких описана в працях російських науковців Н.В. Груздевої та О.Ю. Сухаревської.

Ця форма освітнього процесу передбачає протягом усього робочого дня проведення в одному чи декількох класах серії уроків, які розкривають загальну ідею чи проблему. Міжпредметна інтеграція може тісно сполучатися з внутрішньопредметною інтеграцією, утворюючи єдине наукове поле. Внутрішньопредметна інтеграція спрямована, перш за все, на “спресовування” матеріалу у великі блоки і призводить до зміни структури навчального дня (день математики, день літератури).

Прикладом процесу інтеграції за формою є інтеграція навчальних дисциплін у вальдорфській педагогіці, де навчання відбувається за епохами, яка триває два-три тижні. Теоретико-методологічні аспекти організації навчання у вальдорфській школі представлені у фундаментальному дослідженні О.М. Іонової, яка зазначає, що тісний взаємозв'язок різних галузей викладання, інтегрованість близьких за змістом навчальних предметів не тільки ущільнюють процес навчання, а й дають дитині можливість пережити світ не розірваним на окремі знання, а як дивовижно створений цілісний космос. На основному етапі навчання вчителю допомагають ті обставини, що він один веде всі основні предмети. Тому він може, розвиваючи мову дітей, навчаючи їх письма та читання, використовувати як допомогу ліплення, музику, малювання; при проведенні математики – рідну мову, мистецтва, ремесла; при вивченні географії використовувати історію тих країн, які вивчаються, їх культуру, флору та фауну, складаючи все це в органічне ціле. Вивчення доквілля вчитель може пов'язувати з викладанням фізики, хімії, природознавства; історії – з літературою, математикою, природознавством, географією та ін.

Також інтеграція освітнього процесу відбувається за методами, одним з яких є метод проектів, який являє собою систему навчання, за якої учні отримують знання в процесі планування і виконання практичних завдань – проектів, що поступово ускладнюються. Вперше запропонований у кінці ХІХ ст. американськими вченими (дидактичні основи його впровадження розробляли Д. Снезден, Д. Дьюї, У. Кіппатрік, Е. Колгінс) метод проектів знайшов своїх прихильників і в Україні.

Сьогодні у зв'язку з реформуванням шкільної освіти постала проблема відродження методу проектів у вітчизняній шкільній практиці, враховуючи його незаперечну цінність.

Т. Башинська на основі наукових джерел уточнила поняття проектування та виділила етапи діяльності в процесі створення спільних проектів.

Проектування (створення спільних проектів) – спосіб організації взаємодії учня та вчителя в навчально-виховному процесі, який об'єднує змістовий, процесуальний і методичний компоненти процесу навчання під час створення проектів – поетапної практичної діяльності для досягнення поставлених завдань.

Етапи діяльності, визначені Т. Башинською, у процесі створення спільних проектів: підготовка, планування, прийняття рішень, збір інформації, аналіз та формування висновків, захист та аналіз. Також вона розробила класифікацію проектування для початкової школи.

Метод проектів завжди зорієнтований на самостійну діяльність учнів, яка реалізується як в індивідуальній, так і в парній, груповій діяльності, що завжди передбачає розв'язання проблеми: з одного боку, використання сукупності різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – необхідність інтегрування знань, умінь використовувати знання з різних галузей науки, техніки тощо.

Висновки. У цій статті ми розкрили напрями інтеграції навчання в початковій школі, які потребують більш глибокого вивчення, обґрунтування й узагальнення, а також відповідного співвідношення практики і теорії.

Література

1. Башинська Т. Проектувальна діяльність – основа взаємодії вчителя та учнів / Т. Башинська // Початкова школа. – 2003. – № 7.
2. Доманский В.А. Интегративные процессы в гуманитарном образовании: методология, психологические механизмы, дидактические основания / В.А. Доманский // Педагогическая антропология: Концептуальные основания и междисциплинарный контекст. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 32 с.
3. Ионова Е.И. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты. – Х.: Бизнес Информ, 1997. – 300 с.
4. Інтегровані уроки рідної мови і мовлення в початковій школі / Л.М. Шильцова, Л.О. Варзацька. – Х.: Веста: Ранок, 2008. – 176 с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.

СКІРКО Р.Л.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З ГРОМАДСЬКИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ В ПОЗААУДИТОРНІЙ РОБОТІ ВНЗ

Орієнтація України на входження в європейський науковий та освітній простір актуалізує проблему модернізації змісту освіти у вищих навчальних закладах. Умови сьогодення ставлять особливі вимоги до компетентності, професіоналізму, культури й особистісної професійної підготовки в системі вищої освіти майбутнього фахівця в галузі практичної психології. Випускники повинні не тільки оперувати власними знаннями, а й бути готовими змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення та навчатися впродовж життя. Одним із вирішальних чинників зазначених перетворень є формування у майбутніх педагогів високого рівня професіоналізму та особистої культури, здатності компетентно й відповідально виконувати управлінські функції, впроваджувати новітні технології, сприяти інноваційним процесам відповідно до потреб розвитку суспільства.

Соціальні та економічні трансформації, що відбуваються в суспільстві, зумовлюють до виникнення широкого кола особистісних і міжособистісних проблем, розв'язання яких потребує кваліфікованої допомоги фахівців у галузі практичної психології. Формування професійної майстерності майбутніх практичних психологів визначається вимогами гуманізації всіх сторін суспільного життя, що, у свою чергу, підвищує потребу держави, окремих громадян у відповідних послугах і ставить перед вищими навчальними закладами завдання щодо якісної підготовки майбутніх спеціалістів.

Останнім часом накопичилися системні проблеми як у вищій освіті, так і в системі освіти в цілому, що знижує її ефективність та створює перешкоди для подальшого розвитку. Відсутність концепції формування професіоналізму майбутніх психологів у процесі фахової підготовки гальмує пошук ефективних шляхів вирішення цієї проблеми та існуючих суперечностей.

По-перше, оновлення системи вищої освіти в Україні в контексті Болонського процесу супроводжується не лише складними колізіями соціально-ідеологічного характеру, радикальними перетвореннями у сфері законодавчо-нормативного та організаційно-управлінського характеру, а й зміною існуючих норм і цінностей.

По-друге, пошук шляхів інтенсифікації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, що здійснюють підготовку майбутніх психологів, заснований на традиційних формах і методах навчання. Умови сьогодення й особливості суспільного життя ставлять жорсткі вимоги до компетентності, професіоналізму, поведінки, рівня культури і мислення сучасного психолога, до його професійної й особистісної підготовки в системі вищої школи в галузі практичної психології. Спеціаліст з вищою освітою має бути прогностично орієнтованим на повноцінне підвищення індивідуально-професійного статусу практичного психолога, нагромадження майстерності та удосконалення його педагогічних знань і наукових сил. Потрібен психолог, адаптований до нового соціуму, психології сучасної дитини, здатний її розуміти й дати хід усьому новому в демократизованому світі, що гармонійно розвивається.

По-третє, через відсутність методологічної та методичної бази для формування фахівця-психолога з високим рівнем професійної майстерності в умовах вищого навчального закладу ця можливість обмежується. Підготовка педагогів до професійної діяльності повинна розглядатися як цілісний педагогічний процес, у якому позааудиторна робота має створити розгалужену систему професійного самовираження студентів, підвищення фахової та професійної компетентності всіх його учасників – як студентів, так і викладачів.

Необхідність усунення вказаних суперечностей і задоволення науково-теоретичних потреб у формуванні професійної майстерності майбутніх практичних психологів в умовах позааудиторної роботи вимагає осмислення та обґрунтування теоретико-методичних засад підготовки фахівця. Здатність вирішувати професійні завдання, бути конкурентоспроможним на ринку праці, опанування необхідними для цього вміннями та навичками вимагає реалізації інноваційних підходів щодо процесу формування професійної майстерності практичного психолога в умовах вищого навчального закладу. Молоді спеціалісти зі сформованими в процесі навчання відповідними знаннями, вміннями і навичками швидко адаптуються у професійному середовищі і легко виконують покладені на них посадові обов'язки, тоді як фахівці з досвідом роботи, але без достатнього досвіду володіння сучасними технологіями професійної діяльності, не можуть якісно виконувати фахові завдання.

Мета статті – окреслити основні пріоритети професійної підготовки практичного психолога до роботи з громадськими організаціями.

В Україні проблема фахової підготовки майбутніх практичних психологів найбільшу актуальність набула останнім часом, оскільки з'явилися предметні сфери, де знадобилася допомога кваліфікованих психологів-професіоналів. Бурхливий розвиток різних галузей, тісно пов'язаних з економічними і соціальними проблемами суспільства, вимагає підготовки психологів у галузі реклами, бізнесу, промисловості, менеджменту, консультативної й терапевтичної практики. Потреби цих галузей стимулюють технологічну, інструментально-технічну підготовку майбутнього практичного психолога.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури та наукових досліджень сучасних учених свідчить, що проблема формування професійної підготовки практичних психологів у вищих навчальних закладах ще не знайшла свого належного науково-методичного вирішення. Однак певна теоретико-методологічна база для вирішення цих завдань вже створена. Так, вимоги до особистості майбут-

ніх спеціалістів у галузі психології, особливостей підготовки кадрів цього профілю, представлені в працях зарубіжних (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, та ін.) і вітчизняних (Г. Абрамова, О. Бондаренко, М. Боришевський, Л. Бурлачук, Н. Зубалій, Н. Коломінський, С. Максименко, В. Моргун, В. Татенко, Т. Титаренко, М. Савчин, В. Семиченко, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.) науковців. Вони зазначають, що основним інструментом впливу психолога, крім тестів, спеціальних психологічних методик, виступає його особистість, головним компонентом якої є сформований на високому рівні професіоналізм.

Вивченню особистісної зорієнтованості процесу навчання та виховання присвячені наукові праці І. Беха, А. Бойко, О. Дубасенюк, С. Золотухіної, І. Зязюна, Н. Кічук, В. Лозової, А. Мудрика, Н. Ничкало, Е. Косенко, В. Семиченко, Т. Сущенко, Н. Тарасевич, Н. Щуркової та ін. Дослідники сходяться на тій думці, що одним з факторів формування якостей особистості є врахування її потреб та інтересів, узгоджене з потребами суспільства. Педагогічна практика вищої школи в сучасних умовах засвідчує позитивні зміни на шляху переходу від бюрократичної, догматичної школи до школи демократичної, гуманістичної, розвивальної та особистісної. Саме гуманістично спрямована педагогіка, яка базується на ідеї співробітництва, співбуття викладача та студента, здатна сприяти процесу формування професійної підготовки майбутнього психолога, його готовності до творчого розв'язання професійних завдань.

Актуальність проблеми формування професіоналізму та професійно важливих якостей особистості майбутнього психолога висвітлюється у працях М. Басова, В. Бодрова, В. Власенко, П. Горностай, Л. Долинської, Н. Кузьміної, І. Нинюк, В. Панок, В. Семиченко, Л. Терлецької, Л. Уманець, Н. Чепелева, О. Черепехіної, Л. Фрідмана та ін. Однак вивчення наукової літератури з проблеми формування професіоналізму свідчить про відсутність досліджень теоретичних засад професійної підготовки майбутніх психологів в умовах позааудиторної роботи вищих навчальних закладів. Таким чином, проблема нашого дослідження полягає у необхідності розроблення концепції професійної підготовки майбутніх практичних психологів до взаємодії з громадськими організаціями у позааудиторній роботі вищого навчального закладу.

Провідною ідеєю концепції дослідження є положення про необхідність підвищення рівня професійної майстерності майбутніх психологів в умовах позааудиторної роботи шляхом формування активної громадянської і життєвої позиції, всебічного розвитку особистості. Ми розглядаємо підготовку практичних психологів у вищих навчальних закладах до професійної діяльності як цілісний педагогічний процес, у якому позааудиторна робота має створити розгалужену систему професійного самовираження студентів, підвищення фахової та професійної компетентності всіх його учасників. Визначаючи провідну концептуальну ідею, ми виходили з того, що на сучасному етапі становлення професійної освіти не забезпечується належний рівень готовності випускників вищих навчальних закладів до виконання ними своїх професійних та суспільних обов'язків.

Наше бачення цього процесу на практиці втілюється у цілеспрямовану підготовку студентів до професійного діалогу, педагогічну підтримку особистісного саморозвитку майбутнього психолога, науково-педагогічний супровід; створення психолого-педагогічних умов формування професійної підготовки фахівців у по-

зааудиторній роботі вищого навчального закладу. Необхідною умовою ефективної підготовки студентів до професійної діяльності є становлення і подальший розвиток взаємодії, співпраці та співтворчості громадських молодіжних, студентських, профспілкових організацій у позааудиторній роботі.

Процес формування професійної підготовки практичних психологів до роботи з громадськими організаціями ґрунтується на таких педагогічних принципах:

- діалогізації виховного процесу;
- інтелектуальної взаємодії та співтворчості;
- активності в діалозі.

Такі концептуальні положення можуть бути реалізовані тільки за умови внесення інноваційних змін у систему навчальної та виховної роботи, що склалась у сучасних вищих навчальних закладах. Професійна підготовка майбутніх психологів до роботи з громадськими організаціями має стати невід’ємною складовою позааудиторної роботи і буде ефективною за таких умов:

1) створення розгалуженої системи професійного самовираження студентів у позааудиторній роботі;

2) педагогічна підтримка особистісного саморозвитку студентів у процесі професійного діалогу;

3) розробка моделі самостійного професійного самовдосконалення майбутнього психолога в умовах позааудиторної роботи;

4) цілеспрямоване формування досвіду педагогічної рефлексії на основі створення особистісних уявлень про психолога-професіонала;

5) зміни пріоритетів при визначенні вимог суспільства до рівня професійної майстерності майбутніх психологів.

На думку Т.І. Сущенко, “щоб побудувати вузівський педагогічний процес на акмеологічній основі, зробити його релевантним внутрішнім потребам студентів, відображенням у їх свідомості “Я – в майбутньому”, необхідно віддавати перевагу не тому, що викладається, а тому, як викладається, використовуючи інформаційний матеріал безпосередньо з найновіших досягнень науки, з життєдіяльності тієї спільноти, у якій перебуває студент, беручи до уваги, що релевантність досягається тільки за умови, якщо вони (студенти) визнають таке навчання дуже корисним для подальшого життя й професійної діяльності” [5]. Тому для перевірки запропонованої гіпотези, яка базується на припущенні, що професійна підготовка майбутніх психологів до взаємодії з громадськими організаціями має стати невід’ємною складовою позааудиторної роботи вищих навчальних закладів, вирішуються такі завдання:

– визначити й обґрунтувати оптимальні умови для організації різних напрямів позааудиторної роботи з громадськими організаціями;

– здійснити системний огляд вітчизняних і зарубіжних науково-теоретичних джерел та розкрити рівень розробленості теми в науковій літературі;

– проаналізувати сутність професійної підготовки майбутніх психологів і ввести в науковий обіг категорію “професійна підготовка майбутніх практичних психологів до роботи з громадськими організаціями”;

– визначити засоби коректування планів виховної роботи вищих навчальних закладів у зв’язку з орієнтацією їх на підвищення рівня професійної підготовки майбутніх психологів для взаємодії з громадськими організаціями в умовах позааудиторної роботи;

- розробити модель та експериментальну програму формування професійної підготовки майбутніх психологів до роботи з громадськими організаціями;
- висвітлити організаційно-педагогічні основи формування професійної підготовки майбутніх фахівців;
- визначити критерії та рівні сформованості у студентів готовності до професійної діяльності;
- виявити основні складові професійної майстерності майбутніх психологів, такі як: професійна спрямованість, професійні управлінські здібності, професійні знання та загальнолюдські цінності.

Перехід до ринкових умов господарювання супроводжується значними змінами у взаємодії поміж учасниками економічної діяльності, що вимагає від спеціаліста інтеграції фундаментальних теоретичних знань і практичних умінь працювати з людьми. Однак професійна освіта не зорієнтована на підготовку спеціалістів для роботи в умовах ринкової економіки, тому доречно було б використати позааудиторний час на формування готовності студентів до професійної діяльності.

Як стверджують науковці (М. Євтух, І. Волощук) навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах потрібно підпорядковувати розвитку творчого потенціалу студентів. Творча особистість зі швидким, гнучким, оригінальним і критичним мисленням, багатою уявою, мобільною пам'яттю значно краще пристосовується до побутових, виробничих і соціальних умов, змінює їх відповідно до власних уподобань, переконань. Тому будь-яка педагогічна система, що базується на засадах гуманізму і зорієнтована на потреби особистості, має передбачити шляхи і засоби розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців, урахувати зміни в організації навчального процесу [4].

До головних організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх практичних психологів у системі позааудиторної роботи належать: наявність мотивації і потреби в інноваційних змінах власної педагогічної діяльності; інтерес до проектно-ї діяльності в межах позааудиторної роботи; бажання створювати власні проекти своєї майбутньої професійної діяльності; наявність банку молодіжних проектів; залучення майбутніх психологів до взаємодії з громадськими організаціями.

Форми позааудиторної роботи, які сприяють процесу професійної підготовки студентів: тренінгові модулі для лідерів молодіжних організацій; публічні обговорення; запровадження інституту громадських радників керівників структурних підрозділів органів виконавчої влади, з метою підготовки студентської молоді до державної служби; створення бізнес-центрів з метою надання організаційної, методичної, правової допомоги студентським громадським організаціям; консультаційні пункти. З метою підготовки фахівців (педагогів, психологів) до роботи з обдарованою молоддю доцільно організувати регіональні фонди підтримки їх творчого розвитку; для реалізації соціальних проблем створити службу волонтерів, до якої залучити студентську молодь; з метою підготовки майбутніх фахівців до діяльності в ринкових умовах організуються тренінги з бізнес-планування та інвестиційного менеджменту, рекламної діяльності.

Висновки. Переорієнтація навчально-виховного процесу вищого навчального закладу відповідно до вимог Болонської декларації – це не стільки рівні, модулі, експерименти, кредити, рейтинги, скільки нова філософія освітньої діяльності, це нові технології опанування знань, новий тип відносин між викладачами і студен-

тами. Зменшення кількості годин аудиторної роботи буде компенсуватися збільшенням “контактної” роботи зі студентами та максимальним використанням позааудиторних форм і методів самостійної роботи майбутніх фахівців.

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. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О.І. Гура. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.
3. Євтух М. Методологічні засади трансформації вищої освіти України в контексті Болонського процесу / М. Євтух, І. Волощук // Освіта України. – 2006. – № 85.
4. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. – 3-є вид., допов. і переробл. – К. : СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
5. Сущенко Т.І. Пріоритети сучасної освіти та педагогіки з позицій планетарного підходу / Т.І. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 55.
6. Черепехіна О.А. Щодо розуміння сутності поняття “професіоналізм психолога” / О.А. Черепехіна // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 55.

СКЛЯРОВА І.О.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУВАННЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Сьогодні сучасні інформаційні технології широко впроваджуються в усі галузі людської діяльності, зокрема у навчальний процес середніх та вищих навчальних закладів. Саме нові інформаційні технології, перш за все комп'ютерні технології, дають змогу сучасному педагогу використовувати у навчальному процесі як традиційні, так і передові методи навчання, надавати традиційним методам нового сучасного наповнення.

Найважливішим аспектом будь-якої освітньої діяльності є система контролю якості знань. Активне використання навчальними закладами засобів інформатизації створило передумови для розроблення й використання тестів для контролю знань учнів на всіх етапах навчання. Сьогодні тестування як інструмент педагогічної діагностики привертає до себе особливу увагу освітян, це зумовлено впровадженням зовнішнього тестування, що орієнтує вчителів на систематичне застосування тестових технологій у навчальному процесі. Тестування з використанням комп'ютера дає вчителю можливість легко отримати як індивідуальні, так і інтегральні характеристики знань і вмій групи учнів у цілому і використати цю інформацію для корекції власної методики навчання. Але питання впровадження комп'ютерних тестів у навчальну практику сприймається неоднозначно і досить часто ці суперечки мають вагомий підстави.

Мета статті – аналіз доцільності та ефективності використання комп'ютерних тестів для об'єктивного та прозорого моніторингу якості освіти.

Питання впровадження комп'ютерного тестування в навчальний процес досліджені у працях Л.І. Білоусової, І.Б. Васильєва, О.Г. Колгатіна, М.М. Маслюкова, С.А. Ракова, М.В. Шипова та багатьох інших [4; 6].

Тестування – це метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, яка презентує передумови або результати навчального процесу, повинен максимально відповідати принципам зіставлення, об'єктивності, надійності та валідності вимірів, він має пройти обробку й інтерпретацію та бути готовим для застосування в педагогічній практиці [2, с. 87]. Педагогічний тест – це система завдань специфічної форми, певного змісту, зростаючої складності, що дає можливість якісно оцінити структуру і кількісно виміряти рівень знань, умінь та навичок учня [4, с. 157]. З огляду на це комп'ютерний тест можна визначити як педагогічний тест, поданий у вигляді спеціально розробленої комп'ютерної програми, яка дає змогу якісно провести тестування й обробити його результати.

Не ідеалізуючи метод тестування і не виключаючи на цій основі всі інші методи педагогічного оцінювання, необхідно зазначити, що тестування за умов належної попередньої підготовки спроможне найкраще задовольнити критерії якості, насамперед, прийнятну об'єктивність усіх трьох основних стадій процесу оцінювання – вимірювання, обробки даних та їхньої інтерпретації. Більшість авторів, які займались питаннями впровадження комп'ютерних тестів у навчальний процес, вказують на такі переваги комп'ютерного тестування порівняно з традиційними формами контролю:

- можливість кількісного вимірювання рівня знань і складності завдань;
- об'єктивність оцінювання;
- систематичність контролю і можливість своєчасного коригування: тестування дає змогу контролювати навчальний процес на будь-якому етапі навчання (актуалізація знань, закріплення набутих знань, підсумковий контроль тощо) та оперативно вносити до нього відповідні корективи;
- майже повна автоматизація процесу діагностики знань: тести стандартно вводяться до комп'ютера, добре сприймаються учнями з монітора, отримані відповіді одразу реєструються та об'єктивно оцінюються за заздалегідь встановленими критеріями;
- швидкість проведення та перевірки: на одне тестове завдання рекомендується давати 15–30 секунд, залежно від його складності, у разі комп'ютерної перевірки результати тесту обробляються миттєво [6, с. 158];
- можливість багаторазового складання тестів для досягнення достатнього рівня засвоєння матеріалу.

Звичайно, за наявності відповідної матеріально-технічної бази та дотримання основних загальнометодичних вимог комп'ютерне тестування дає змогу досить швидко та якісно оцінити та скоригувати навчальні досягнення. Але при розробці та використанні комп'ютерних тестів потрібно враховувати багато суттєвих факторів, пов'язаних із особливостями програмних вимог до рівня знань, вмінь і навичок студентів або учнів. Адже не можна говорити про ефективність або неефективність комп'ютерного тестування взагалі, обов'язково потрібно врахувати особливості кожної окремої дисципліни.

Обов'язковою умовою надійності тесту є його валідність [5]. Валідність тесту має свої особливості та показує, як добре тест вимірює ті величини (наприклад, знання, вміння та навички), для вимірювання яких він призначений, тобто показує придатність конкретного тесту для вимірювання певних величин. Валідність педагогічних тестів визначається валідністю змісту, валідністю відповідності результа-

тів, отриманих за допомогою різного змісту, валідністю прогнозу та валідністю теоретичної моделі.

Спробуємо на простому прикладі оцінити валідність комп'ютерного тесту. Для цього подамо у вигляді тесту стандартну контрольну роботу з алгебри. Перші три завдання, як правило, мають алгоритмічний характер і відповідають початковому та середнім рівням навчальних досягнень учнів. Якщо ці завдання подати у вигляді комп'ютерних тестів, то переваги очевидні: об'єктивність виставлених балів, надійність результатів від сторонніх впливів, можливість забезпечення всебічної перевірки засвоєння навчального матеріалу, мінімальні витрати часу.

Наступні два завдання відповідають достатньому рівню навчальних досягнень. Якщо їх подати у вигляді комп'ютерних тестів, то від обґрунтування доведеться відмовитись, оцінюючи лише відповідь. А що робити із помилками обчислювального характеру та іншими несуттєвими, але такими, що впливають на кінцевий результат? Таким чином, ми повинні зарахувати завдання учню, який вгадав відповідь, а учню, котрий припустився несуттєвої помилки, – ні. Найпоширеніша ймовірність вгадування становить 25%, тобто кожен четвертий з тих, хто вгадує, вгадає! Отже, можна перекреслити надійність тесту. А якщо розглянути останнє завдання, при розв'язуванні якого учень має виявити варіативність мислення й уміння обирати раціональні шляхи розв'язування, то цей комп'ютерний тест зовсім втрачає свою валідність.

Це тільки окремих випадок, але ми впевнені, кожен викладач для своєї дисципліни знайде безліч корисних та важливих завдань, які недоцільно подавати у вигляді комп'ютерних тестів. За цими межами знаходиться майже вся геометрія, фізика та деякі інші предмети тією чи іншою мірою.

Результати дослідження TIMSS свідчать, що в результаті тотального тестування американські учні восьмих класів наприкінці ХХ ст. “досягли” нульового рівня в галузі математичних знань [3].

Деякі американські дослідники стверджують, що стандартизовані тести обмежують учнів частковими категоріями, ігноруючи складність індивідуальних відповідей на поставлені запитання. Такі тести зводять нанівець позитивні якості індивідуума. Тести відіграють роль “національної вимірювальної лінійки” в американських коледжах і університетах. У документі, опублікованому Американською асоціацією розвитку науки, міститься заклик покінчити із стандартизованим тестуванням і замість цього перейти до оцінювання досягнень школярів через захист ними дослідних проектів [1, с. 224, 226].

Тести мають ряд недоліків, якими не можна нехтувати. Зокрема, тести успішності зазвичай виявляють лише кінцевий результат виконання завдання. При цьому складно, а часто й неможливо, простежити логіку міркувань учнів. Не можна не враховувати, що деякі студенти вибиратимуть відповідь із запропонованих на вмання або методом виключення. Діагностична методика має фіксувати не тільки загальну результативність (продуктивність) виконання тестових завдань, а й процес їх виконання, без чого складно виявити індивідуальні відмінності й можливості учнів і на їх основі організувати диференційоване навчання. При комп'ютерному тестуванні можлива підміна цілей навчання: замість того щоб вивчати дисципліну, учнів цілеспрямовано “натаскують” на складання тесту. Можлива дискваліфікація вчителів: в умовах поширення мультимедійних ресурсів, електронних

підручників, комп'ютерного тестування полегшується робота і, як наслідок, знижується рівень навчання. З цієї причини тести не можуть бути єдиною формою контролю якості успішності й рівня розвитку молоді. Їх потрібно застосовувати у комплексі з іншими формами, зокрема традиційними.

Велика відповідальність лягає на розробника тестів: комп'ютерні тести повинні сприяти досягненню завдань навчання, які будуть забезпечувати цільову складову навчального середовища.

На наш погляд, умовою проведення якісного комп'ютерного тестування є дотримання таких загальнометодичних основ застосування тестового контролю знань, спрямованих на ліквідацію недоліків тестового контролю.

Будь-який комп'ютерний тест повинен включати інструктивну частину, що містить чітку і зрозумілу інформацію про те, які дії тестований повинен виконати, де і як зафіксувати отриманий результат.

Зміст тестових завдань повинен у цілому відповідати рівню підготовки учнів, які проходять тестування. Слід обережно здійснювати підготовку до тестування, по можливості уникати ідентичних завдань.

Основна частина повинна формулюватися чітко і коротко, з неї потрібно виключити другорядний матеріал, чи такий, що не стосується проблеми.

Неправильні відповіді повинні бути правдоподібними і відносно легко обґрунтованими (не випадковими): бажано передбачити можливі помилки учнів, включити відповіді з такими помилками до пропонованих варіантів для подальшого їх аналізу і запобігання. Серед них не повинно бути частково правильних. Натомість, правильні відповіді повинні розміщуватися випадково.

Обсяг часу, який виділяється на тест взагалі і на кожне завдання зокрема, варіюється і залежить від специфіки предмета, виду контролю (поточний, підсумковий, тематичний, іспит тощо), рівня складності завдання (або тесту в цілому) та інших чинників. До цього слід підходити дуже обережно та виважено, адже відведення занадто багато часу на тестування призводить до списування, виникнення сумнівів щодо правильності обраної відповіді, а недостатня кількість часу на виконання завдання – до неможливості зосередитись, відтворити відому інформацію, зайвого хвилювання. Що більше часу потребує завдання на розв'язування, то менше сенсу включати його у склад комп'ютерного тесту. Не варто подавати у вигляді комп'ютерних тестів завдання, розв'язування яких потребує необхідного обґрунтування, задачі на доведення, на побудову, а також інші задачі, в яких важлива логіка міркувань.

Ураховуючи матеріально-технічну базу навчального закладу, необхідно запобігти можливості списати правильну відповідь: мати якнайбільше варіантів або монітори комп'ютерів розмістити на достатній відстані.

Висновки. Таким чином, з огляду на вищесказане, можна зробити загальний висновок про те, що об'єктивна і прозора діагностика якості засвоєння навчального матеріалу повинна містити гармонійне поєднання різноманітних форм і методів контролю, з одного боку, і застосування тестування (зокрема комп'ютерного) – з іншого. Необхідно розробляти такі комбіновані методики контролю, які б максимально включали всі переваги як традиційних методів контролю, так і новітніх тестових технологій, і водночас були б позбавлені недоліків обох напрямів.

Література

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем: Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / В.П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Ворон. университета, 1977. – 304 с.
2. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп ; [пер. с нем. И.Л. Маслова]. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
3. Каминская И. Осенние плоды эксперимента. Технология модифицируется, но в главном не меняется / И. Каминская // Учительская газета. – 2003. – № 44. – С. 14.
4. Нові технології навчання / [Л.І. Куниця, Г.А. Чередниченко, Л.Ю. Шапран та ін.] // Наук.-метод. збірник. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – Спецвипуск. – 187 с.
5. Строкова Т.П. Мониторинг качества образования школы / Т.П. Строкова // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 61–66.
6. Шарьгин И.Ф. Что плохого в тестах? [Электронный ресурс] / И.Ф. Шарьгин // Школьное образование. – 2007. – Режим доступа: <http://www.mcsme.ru/edu/index.php?ikey=sh>.

СНІГУРОВА І.І.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНОГО ПРОФІЛЮ

Професійна діяльність сучасного фахівця технічної галузі – це складний багатограний процес, у якому задіяні глибинні технічні, комунікативні та соціокультурні механізми. Вони настільки взаємопов'язані між собою, що проблеми, які виникають у людини в одній сфері діяльності, можуть потягнути за собою проблеми в іншій. Так, недостатня професійна підготовка призводить не тільки до зниження якості виконання інженером своїх функціональних обов'язків, а й зниження авторитету в колективі, і відповідно, до погіршення психологічного стану цього співробітника. Це може спричинити у нього небажання підвищувати свій технічний рівень.

У свою чергу, низький рівень культури мовлення інженера впливає як на відносини в колективі, так і на якість реалізації ним своїх професійних функцій. Сучасному інженеру вкрай необхідно вміти чітко висловити свої думки, наприклад, при постановці завдань підлеглим, при доведенні свого рішення до керівництва. В умовах розвитку та оновлення технічної і технологічної бази підприємства (фірми, установи) сучасному інженеру потрібно не тільки самому вдосконалювати свої знання та уміння, а й передавати нову інформацію працівникам. З іншого боку, володіння культурою мовлення дає інженеру змогу встановити добрий психологічний контакт зі співробітниками, клієнтами, керівництвом.

З огляду на це культура мовлення, на переконання О.С. Пономарьова, є найважливішою складовою як загальної культури людини, так професійної підготовки сучасного інженера [1, с. 141]. Культура мовлення є одним і основних системних елементів того фундаменту, який дає можливість побудувати сучасному інженеру “будівлю професіоналізму”.

На жаль, у сучасній вищій школі на розвиток культури мовлення майбутніх фахівців приділяється недостатньо навчального часу. Це зумовлено як об'єктивними, так і суб'єктивними причинами. Так, у Національному технічному університеті “Харківський політехнічний інститут” викладаються такі навчальні дисципліни, як “Українська мова професійного спрямування” й “Основи лінгвістичної та термінологічної підготовки фахівця” загальним обсягом по 54 год кожна, в тому числі і для розвитку культури мовлення. Результати аналізу змісту програм цих дисциплін свід-

чать, що вони орієнтовані переважно на поточні комунікативні потреби студентів, тобто готують їх до спілкування в умовах навчально-пізнавальної діяльності.

Таким чином, актуальним завданням є розробка ефективних педагогічних технологій, які б дали змогу сформувати у студентів вищих технічних закладів освіти необхідний рівень культури мовлення.

Питанням розвитку культури мовлення присвячено ряд публікацій та наукових праць. Так, Т.П. Рукас пропонує методику формування в майбутніх інженерів гірничо-металургійної сфери культури ділового мовлення, модель поетапного її формування [2]. Автор весь навчальний матеріал поєднує “наскрізним” сюжетом: ділові взаємовідносини у виробничому колективі і на заняттях пропонує відпрацьовувати послідовно ці відносини за етапами (“Прийом на роботу”, “Нарада” тощо). Н.М. Кострицею розроблено методичну систему формування українського професійного мовлення для студентів економічних факультетів вищих закладів освіти [3]. Ця система ґрунтується на знаннях мови, зокрема на засвоєнні фахової лексики, способів словотворення, особливостей функціонування різних стилів мовлення; оволодінні видами мовленнєвої діяльності, урахуванні психолого-педагогічних умов формування професійного мовлення.

Але для сучасної вищої школи залишається актуальним пошук нових педагогічних технологій оволодіння студентами культури мовлення, насамперед у сфері професійного спілкування.

Саме тому *мета статті* – полягає в аналізі існуючих педагогічних технологій формування культури мовлення для професійної сфери спілкування; розробці, виборі й обґрунтуванні педагогічної технології для формування та розвитку культури ділового мовлення студентів машинобудівних спеціальностей.

У сучасній літературі можна знайти багато відповідей на питання: що таке педагогічна технологія? Наприклад, японський учений-педагог Т. Сакамото дав таке визначення цього терміна: “Педагогічна технологія –... це виявлення принципів і розробка прийомів оптимізації навчального процесу шляхом аналізу факторів, які підвищують навчальну ефективність, конструювання прийомів і матеріалів, а також за допомогою оцінювання методів, що застосовуються” [4]. В цьому ж джерелі наведено таке розуміння цього питання, запропоноване цим вченим: “Педагогічна технологія являє собою впровадження в педагогіку системного способу мислення, який можна інакше назвати систематизацією освіти” [4].

Розглянемо фактори, які виливають на розробку методичного апарату для організації навчання культури мовлення:

1. Студенти приходять на перший курс з рівнем знань програми середньої школи. Але, незважаючи на єдину програму для всіх середніх навчальних закладів, рівень володіння культурою мовлення у студентів різний.

2. Наявність в Україні, особливо в східних областях, двох домінуючих мов – української та російської. Процес оволодіння культурою ділового українського мовлення для студентів з україномовних регіонів значно легший, ніж для вихідців з російськомовних регіонів. Також необхідно зазначити, що технічна, наукова, методична література як у вищому навчальному закладі, так і у сфері професійної діяльності, представлена в Україні і російською, і українською мовами (без урахування іноземних джерел). Ділове спілкування в нашій країні також здійснюється обома мовами залежно від регіону.

3. Весь процес навчання студентів у вищому закладі освіти проходить через спілкування. При цьому студентами використовуються всі види і форми мовлення. На заняттях з більшості навчальних дисциплін студенти вживають здебільшого професійну лексику. Але при цьому не проводиться систематизація здобутих знань та вмінь у напрямі формування культури мовлення, насамперед професійної. Це зумовлено тим, що викладачі-лінгвісти мають змогу працювати зі студентами тільки на молодших курсах (у Національному технічному університеті “Харківський політехнічний інститут” на I та III курсах). А викладачі технічних дисциплін на розвиток культури мовлення студентів фактично не звертають уваги внаслідок переважного зосередження на предметній змістовності фахових дисциплін.

Ураховуючи перелічені умови, можна сформулювати основні положення педагогічної технології як системи формування культури мовлення в майбутніх інженерів.

Одним з основних положень цієї педагогічної технології є необхідність створення у студентів психологічної установки на оволодіння культурою мовлення, при якій високе володіння нею повинно усвідомлюватися молодими людьми як один з основних чинників успішності людини. Володіння культурою мовлення – іде завдання загальнонаціональне та загальноосвітнє. Провідна роль у вирішенні цього завдання належить вищим навчальним закладам. Саме у вищому навчальному закладі має бути створена виключно позитивна атмосфера (а насамперед – у суспільстві як у соціокультурному середовищі), при якій молодій людині прищеплювалася б любов до рідної мови, формувалася мотиваційна установка на володіння нею на високому рівні.

Друге положення цієї педагогічної технології – формування культури мовлення – має реалізовуватися з моменту зарахування молоді до вищого закладу освіти і проходити через усі етапи навчання до випуску включно. До вирішення цього завдання повинен залучатися увесь науково-педагогічний склад вищого навчального закладу. У зв'язку з цим необхідно змінити “вужкодисциплінарну” психологію викладача. Викладач будь-якої дисципліни (групи дисциплін) повинен розуміти, що від того, як студент може передати іншій людині (усно чи письмово) або прийняти від іншого джерела інформації (людини, підручника, сайта в Інтернеті тощо) інформацію, залежить якість цього майбутнього фахівця.

Культура мовлення тісно пов'язана з логікою і коректністю мислення людини і вис гупає зовнішнім її відображенням. І ому ми пропонуємо таку структурно-логічну схему формування культури мовлення у студентів, яка відображена в таблиці.

На першому курсі необхідно проводити оцінювання рівня культури мовлення молоді людини, яка прийшла навчатися у ВНЗ. Це вкрай необхідний елемент педагогічного процесу, який дає змогу здійснити індивідуальний підхід до кожного студента. Культура мовлення повинна оцінюватися за тими її складовими, які забезпечують навчальний процес у вищому закладі освіти і формуються у школі (граматичні, стилістичні). Але необхідно також виявити загальний рівень культури людини і мовлення як її складової, що формується у соціокультурному середовищі (родина, оточення тощо).

На основі результатів контролю необхідно здійснювати “підтягування” студентів, які мають недостатній рівень культури мовлення до потрібного рівня. Також на першому курсі повинні бути закладені основи української мови професійного спрямування. Це завдання зараз і вирішується нами при викладанні навчальної дисципліни “Українська мова професійного спрямування” за допомогою спеціально розроблених прийомів навчальної діяльності. Під час занять студенти ознайомлюються з професійною термінологією.

Структурно-логічна схема формування культури мовлення у студентів

Орієнтовний період	Етапи формування культури мовлення у ВНЗ	Види навчальної діяльності, під час якої планується формувати
I курс	Оцінювання рівня культури мовлення	Практичні заняття з лінгвістики
I курс	Доведення до заданого рівня мовної та стилістичної правильності висловлення (написання)	Практичні заняття з лінгвістики
I курс	Ознайомлення з професійною термінологією	Практичні заняття з лінгвістики
I курс	Ознайомлення з основами ведення діалогу, монологу	Практичні заняття з лінгвістики
I–V курси	Розвиток гнучкості мислення, відпрацювання навчального діалогу, монологу	Практичні, семінарські, лабораторні заняття з усіх навчальних дисциплін, курсові роботи (проекти)
I–V курси	Підвищення загального рівня культури студента та її складової – культури мовлення. Прищеплення любові до рідної мови	Заняття з усіх навчальних дисциплін, усі виховні заходи (вечори рідної мови, культпоходи, вікторини тощо)
III–V курси	Оволодіння професійною термінологією	Усі види занять з професійно орієнтованих дисциплін
III–V курси	Ознайомлення з основами професійного спілкування (мовленнєві ситуації, стратегія і тактика ведення діалогу тощо), тренування ведення професійного монологу, діалогу	Практичні заняття з лінгвістики
Відповідно до навчального плану	Перевірка своїх умінь і навичок, ознайомлення з професійними ситуаціями спілкування, закріплення умінь і навичок	Виробнича практика
IV курс	Удосконалення професійного монологу	Випускна робота бакалавра
V курс	Удосконалення професійного діалогу Систематизація знань, умінь і навичок	Кваліфікаційна робота (проект) спеціаліста, магістра

Відпрацювання діалогу та монологу як основних форм мовлення повинно здійснюватися на заняттях з усіх навчальних дисциплін. Тим більше, що ці форми мовлення активно використовуються всіма викладачами (доповідь рефератів, відповідь у дошки, дискусії під час семінарських занять, ділові ігри, монолог і діалог під час захисту звіту з лабораторної роботи, курсової роботи тощо). Але викладачам необхідно звертати увагу не тільки на змістовність доповіді (відповіді), а й на мовлення студента. Для якісного розв'язання цього завдання необхідна відповідна підготовка викладачів, які часто самі володіють на достатньому рівні культурою мовлення або не звертають уваги на необхідність володіння нею студентами. Ми готуємо методичні рекомендації для науково-педагогічних працівників Національного технічного університету “Харківський політехнічний інституту” у цьому напрямі.

На третьому курсі зі студентами необхідно проводити заняття з вивчення прийомів ведення професійних діалогів і монологів. Проведення таких занять на першому та другому курсах занадто рано (студент ще не розуміє, для чого це йому

потрібно). Кінцевим етапом таких занять новинні бути тренінги доповідей монологів та ведення діалогів для кількох професійних мовленнєвих ситуацій.

Під час проведення виробничої практики студенти самостійно ознайомлюються з професійними мовленнєвими ситуаціями, здійснюють самоконтроль своїх умінь і навичок. Керівники практики повинні обов'язково відображати у звіті з практики рівень мовленнєвеї підготовки студента.

Під час написання та захисту кваліфікаційної (випускної) роботи перевіряється увесь рівень підготовки випускника. Тема кваліфікаційної (випускної) роботи обов'язково відповідає спеціальності або напряму підготовки випускника. Під час захисту цієї роботи випускник викладає отримані результати та відповідає на питання членів державної екзаменаційної комісії, тобто відпрацьовується професійний монолог і діалог. Тому при підготовці до захисту випускнику необхідно систематизувати свої знання, уміння і навички, в тому числі з культури мовлення, та якісно відпрацювати монолог і діалог з теми роботи. Багато викладачів – керівників кваліфікаційних (випускних) робіт відзначають, що при якісному відпрацюванні та тренуванні доповіді та відповіді на запитання студентом результати захисту роботи значно кращі. Але їх якість можна суттєво підвищити, коли при підготовці доповідей (так заний передзахист) присутній викладач-мовник. Досвід нашої співпраці з професором кафедри автоматизованих систем управління В.О. Гужвою переконливо підтверджує цю тезу.

Висновки. Таким чином, вказане дослідження дає змогу зробити висновок, що у вищому технічному навчальному закладі є всі умови для якісної мовленнєвої підготовки майбутніх інженерів.

Література

1. Пономарьов О.С. Ефективні технології формування професійної культури майбутніх фахівців / О.С. Пономарьов // Наук. пр. МДГУ ім. П. Могили. – 2002. – Серія: Педагогічні науки. – Вип. 2. – С. 138–142.
2. Рукас Т.П. Формування культури ділового мовлення в майбутніх інженерів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т.П. Рукас ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 19 с.
3. Костиця Н.М. Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.М. Костиця ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2002. – 16 с.
4. Малышева Г.И. Современные педагогические технологии как средство повышения эффективности процесса обучения [Электронный ресурс] / Г.И. Малышева. – Режим доступа: www.psvlisi.net/pedagogika.

СНІСАР О.А.

УПРОВАДЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Проблема якості підготовки середнього медичного працівника є особливо актуальною у зв'язку із сучасним розвитком медицини й потребує постійного вдосконалення. Медичний коледж повинен не просто сформувати певний рівень знань і навичок, а підготувати сучасного медичного фахівця з належним рівнем професійно-творчого потенціалу, активною життєвою позицією, готового до вирішення

складних професійних завдань. Наведені завдання вимагають творчого підходу до навчального процесу, пошуку нових форм та методів, які б відповідали вимогам сучасності. Саме ці завдання реалізуються в навчальному процесі вищого навчального закладу за допомогою впровадження проблемного навчання. Це забезпечує усвідомлене засвоєння знань і способів їх застосування. Студенти здобувають знання не шляхом запам'ятовування в готовому вигляді, а в результаті навчально-пізнавальної діяльності з вирішення навчальних проблем, побудованих на основі змісту досліджуваного матеріалу. Лише активний процес навчання є базовою основою формування висококваліфікованих фахівців.

Метою статті є розгляд різних підходів до впровадження методів проблемного навчання при вивченні природничих дисциплін у медичних коледжах.

Виникнення концепції проблемного навчання знаменує собою новий етап у розвитку дидактики та психології навчання. На відміну від підходів, що склались раніше, ця концепція привнесла в теорію та практику освіти систему формування творчих здібностей учнів, а не лише окремі методи активізації пізнавального інтересу, мислення.

Ідеї проблемного навчання набувають особливого розвитку в 60–70-х рр. ХХ ст. Праці таких педагогів і психологів, як О. Матюшкін, М. Махмутов, І. Лернер, А. Алексюк, С. Рубінштейн, Д. Богоявленський, О. Леонтьєв, Ю. Кулюткін, Н. Менчинська, Л. Фрідман, С. Жуйко, Т. Кудрявцев, В. Оконь, М. Скаткін, А. Гебос, Н. Дайрі, А. Зільберштейн, Г. Костюк, А. Фурман, дали можливість визначити суть поняття проблемного навчання, його види, етапи, обґрунтувати дидактичні основи проблемного навчання. Психологічною основою концепції проблемного навчання стала теорія мислення як продуктивного процесу, що була запропонована С. Рубінштейном та О. Леонтьєвим. Ці дослідження довели, що мислення здійснюється перш за все як процес вирішення проблем. Було доведено, що закономірності мислення і процесу засвоєння нових знань великою мірою збігаються. У психолого-педагогічних розробках закономірностей процесу навчання Д. Богоявленського, В. Давидова, Г. Костюка, В. Крутецького, Т. Кудрявцева, Н. Менчинської було встановлено, що процес засвоєння являє собою процес розв'язання нових завдань, що називаються проблемними. При цьому умови і закономірності процесів вирішення завдань були використані для створення спеціальних методів навчання, що здобули назву “розвивальне навчання”. Результати цих досліджень показали, що однією з головних умов управління навчанням і розвитку мислення є попередня постановка завдань, що створюють проблемні ситуації, активізують розумову діяльність тих, хто навчається. У багатьох випадках методи проблемного навчання розглядалися як способи активізації мислення. Психологічні і психолого-педагогічні дослідження дали С. Жуйкову, В. Крутецькому, Т. Кудрявцеву змогу виділити основні типи проблемного навчання, що визначаються мірою самостійності учнів в постановці і розв'язання поставлених проблем.

М.І. Махмутов розглядав проблемне навчання як дидактичну систему, яка включає у себе діяльність педагога та поєднання “репродуктивної і творчої діяльності учня у засвоєнні системи наукових понять та прийомів, способів логічного мислення” [2], сформулював поняття навчальної проблеми та класифікував навчальні проблеми. Великий інтерес становить запропонована ним структура взаємодії викладача й студентів під час розв'язання проблемної ситуації [2]. Один із заснов-

ників проблемного навчання О. Матюшкін вважав, що творчі можливості людини невичерпні і виховання всебічно розвинутої особистості є одним з найважливіших завдань суспільства. На його думку, саме проблемне навчання може вирішити суспільне завдання – формування творчої особистості. Він ретельно проаналізував досягнення у вивченні психологічних закономірностей мислення та досягнуті теоретичні і практичні успіхи в розробці методів проблемного навчання. На основі узагальнень дослідник сформулював основні принципи й умови створення проблемних ситуацій у процесі навчання, правила управління процесом засвоєння в проблемних ситуаціях і правила, що визначають послідовність таких ситуацій [1].

А. Алексюк у своїх працях розкрив ключові поняття “проблема”, “проблемне питання”, “проблемне завдання”, “проблемна ситуація”.

Український педагог А. Фурман навчальну проблемну ситуацію характеризує як складну діалектичну єдність суб’єктивно-особистісного, змістово-предметного і міжсуб’єктивного аспектів навчального процесу, що активізує умови спільного наукового пошуку, проблемного діалогу та інтуїтивного відкриття суб’єктивно нових знань, норм, цінностей і способів освітніх дій. Внутрішня проблемна ситуація розглядається як центральна ланка навчання, як сукупність внутрішніх умов розвитку пошукових продуктивних процесів мислення учня. Науковець висвітлює евристичні можливості застосування проблемного навчання [7].

Види діяльності викладачів і студентів під час проблемної лекції проаналізували В. Галузинський та М. Євтух, а структуру проблемної лекції розробили П. Підласий, Л. Фрідман та М. Гарунов.

Особливості проблемного навчання у вищій школі розглядали С. Архангельський, Г. Атанов, А. Вербицький, Ю. Кулюткін, М. Левіна, А. Спірін, Г. Сухобська.

Застосування проблемного навчання під час підготовки молодших медичних спеціалістів можливе на всіх етапах навчання з використанням різних форм залежно від етапу і методів навчання. Для аналізу видів проблемного навчання важливим є такі характеристики, як активність викладача, активність і самостійність студента у вирішенні проблеми, складність і посильність проблеми, рівень знань студентів, який забезпечує вирішення проблеми. На основі практики професійно-педагогічної діяльності можна виділити такі три види проблемного викладу.

Перший вид – проблемний виклад навчального матеріалу. Повідомлення нового матеріалу здійснюється самим викладачем, але студенти при цьому залучаються до активної розумової діяльності. Це здійснюється шляхом застосування таких методів, як лекції, розповіді, бесіди. Проблемність при цьому створюється за допомогою прийомів, мета яких – викликати у студентів зацікавленість у вирішенні поставленої проблеми.

Другий вид – частково-пошукова діяльність, суть якої полягає в тому, що, створюючи проблемну ситуацію, викладач надає студентам фактичний матеріал для аналізу, порівняння, зіставлення й розкриває логіку вирішення проблеми в історії науки. Він показує, як саме вчені здобували нові знання, але сам формулює проблему, задає напрям пошуку її вирішення.

Третій вид – дослідна діяльність – передбачає створення умов для самостійного формулювання студентами проблеми, пошуку шляхів її вирішення шляхом висунення гіпотез, знаходження варіантів доведення і перевірки їх правильності.

Така діяльність може здійснюватися при проведенні експерименту в лабораторії. Це вимагає організації дослідної діяльності, розвиває пізнавальну активність і самостійність мислення студентів [5].

У вищих медичних навчальних закладах I–II рівнів акредитації з усіх різновидів проблемного навчання переважає використання проблемного викладу навчального матеріалу та частково-пошукова діяльність. Такі види доцільно впроваджувати вже на перших курсах навчання студентів і поступово переходити до дослідної діяльності студентів. Але повноцінна дослідна діяльність можлива, якщо студенти в навчальному процесі вже з першого курсу будуть залучені до різних складових проблемного навчання.

У вищій школі функціонують різноманітні організаційні форми навчання: лекції, практичні заняття, семінари, лабораторні роботи, самостійна робота студентів під контролем викладача, науково-дослідна робота студентів, виробнича практика. Серед різноманітних форм навчальної роботи у вищому навчальному закладі важливе місце належить лекції. Вона тісно пов'язана з усіма іншими формами організації навчально-виховної роботи – семінарськими, практичними і лабораторними заняттями [6].

Проблемна лекція – один із найважливіших шляхів підвищення якості лекції. Сьогодні перед вищою школою стоїть завдання: покращити підготовку спеціалістів, озброївши їх необхідною сумою глибоких знань і високим потенціалом творчої активності. Тому загальноприйнятою вимогою до викладача вищої школи є вміння будувати проблемну лекцію.

У структурі більшості проблемних лекцій можна виділити такі етапи:

1. Постановка проблеми. Це можна здійснити різними шляхами – постановкою проблемних запитань, створенням суперечностей між новими фактами, явищами і старими знаннями, спонуканням до порівняння, зіставлення, протиставлення фактів, явищ, правил і їх узагальнення, розглядом фактів і явищ, які нібито не можна пояснити.

2. Орієнтування студентів у варіантах розв'язання поставленої проблеми.

3. Дискусія із вирішення поставленої проблеми. Студенти висувають власні гіпотези розв'язання проблеми, наводять аргументи на підтвердження цих гіпотез, відстоюються свої позиції чи навпаки спростовують інші гіпотези.

4. Підсумок дискусії, акцентування уваги та вибір правильної гіпотези, підтвердження її аргументами.

5. Резюме лекції. Завдання для самостійної роботи.

Однією з найпоширеніших і ефективних форм організації навчального процесу у вищих навчальних закладах медичного профілю, спрямованих на формування вмінь студентів застосовувати набуті знання, є практичні заняття.

Практичне заняття – форма навчального заняття, за якої викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування через індивідуальне виконання відповідно до сформульованих завдань [4]. З практичних занять, які проводяться у вищих навчальних закладах, з різновидів проблемного навчання використовуються частково-пошукові та дослідні практичні роботи. На частково-пошукових практичних заняттях студенти мають значні можливості для творчої роботи. У методичних вказівках до такої роботи вказана лише мета, наявне лабораторне обладнання, порядок його використання, а також план досліджень та оріє-

нтовний перелік питань. Деталізацію плану дослідження і визначення повного переліку питань, які необхідно дослідити, виконує сам студент. У дослідних практичних роботах студентам задають лише мету дослідження. Усі інші етапи її виконання вони планують самі. Цей вид доручають бригадам під керівництвом студентів з яскраво вираженими творчими здібностями. За такого виду роботи студенти витрачають багато часу на підготовку теоретичних та експериментальних досліджень, що передбачає відповідне оцінювання [6].

Педагоги та психологи, які досліджували вплив проблемного навчання відзначають, що його використання позитивно впливає на психологічну готовність студентів до вирішення навчальних проблем та проблем у майбутній професійній діяльності, сприяє виробленню активної життєвої позиції.

Проте, незважаючи на очевидні переваги проблемного навчання, що доведені багатьма педагогами і психологами, не всі викладачі застосовують проблемність у навчанні. Для виявлення причин цього явища було проведено опитування викладачів вищих медичних навчальних закладів I–II рівнів акредитації. Мета опитування – визначити основні фактори, що заважають більш широко впроваджувати методи проблемного навчання в навчальний процес у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації медичного профілю. Серед основних причин, що заважають більш активно впроваджувати проблемний метод навчання у вищу освіту, викладачі називають такі: низький рівень підготовки студентів та низький рівень їх пізнавальної активності, недостатня розробленість технології використання проблемного методу, мала кількість годин, відведених на предмет і, як наслідок, дефіцит часу на навчальному занятті, складність підготовки викладача до занять із застосуванням проблемних методів навчання.

Одержані нами результати дослідження вказують на те, що викладачі вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації в цілому володіють достатньою інформацією щодо проблемного методу навчання, його видів, етапів, усвідомлюють поняття навчальної проблеми. Вони розуміють актуальність цього методу для підготовки фахівців у вищій школі на сучасному етапі, оскільки проблемне навчання дає змогу наблизити процес навчання до реальних умов, створити умови, при яких засвоєння знань проходить одночасно з вивчення способів дій з їх застосування.

Викладачі готові впроваджувати цей метод у навчальний процес і активно це роблять. Але в цьому їм заважає недостатня розробленість технології використання проблемного методу. Викладачі відчувають дефіцит інформації щодо практичних методичних рекомендацій із застосування проблемного методу при викладанні певної навчальної дисципліни.

Ми пропонуємо приклади впровадження методів проблемного навчання, які можна використати при викладанні медичної біології та медичної генетики в медичних навчальних закладах I–II рівнів акредитації. Запропоновані приклади відповідають віковим можливостям студентів, їх рівню знань, мають професійну спрямованість, створюють міжпредметну інтеграцію з клінічними дисциплінами.

Виклад теми “Хромосомна теорія спадковості” можна організувати як проблемну лекцію. На початку лекції актуалізуємо опорні знання з питання успадкування ознак. У відповідях студенти формулюють 1, 2, 3-й закони Г. Менделя, пояснюють їх зміст.

Наступним кроком є постановка проблеми. Викладач надає інформацію, що в людини є 46 хромосом, а генів 40 000. Отже, в багатьох випадках потрібно визначити успадкування ознак, гени яких знаходяться в одній хромосомі. Викладач ставить запитання: “Чи можемо ми користуватися законами Г. Менделя при визначенні успадкування ознак, гени яких знаходяться в одній хромосомі? Чи можливо для цього використовувати інші закони?”

Викладач розповідає про роботи генетика Т. Моргана та його колег, що були проведені на початку ХХ ст. Ставимо студентам запитання: “Чи одержували ми такі результати при вивченні успадкування ознак за Менделем?”. Відповідь студентів буде однозначною: “Ні”. Формулюємо основне проблемне запитання: “У чому полягає причина таких результатів дослідів Т. Моргана?”. Для спрямування думки студентів звертаємо їх увагу на побудову хромосом і процеси, що відбуваються при дозріванні статевих клітин, мейоз та його фази.

Але розв’язання цього проблемного запитання складне. Для цього Т. Моргану знадобився не один день роботи. Вимагати, щоб студенти самі під час однієї лекції його вирішили, викладачу не можна. Але обов’язковою вимогою є те, щоб студенти занурилися в проблему, емоційно були підготовлені до розв’язання проблемного запитання. Отже, з метою полегшення роботи студентів ділимо його на малі проблемні запитання: яку будову має хромосома? Як в ній розташовуються гени? Який процес проходить під час утворення гамет? Які фази в мейозі? Чи проходять під час мейозу процеси, що могли б порушити цілісність хромосоми?

Студенти наводять свої варіанти відповідей на ці запитання. Викладач разом із студентами узагальнює одержані результати і формулює положення хромосомної теорії спадковості, наводимо інформацію про сучасні досягнення у вивченні генома людини.

У лекції “Взаємодія генів” використовуються вже відомі студентам з попередніх тем генетичні поняття, тому її можна викласти як проблемну лекцію. На початку лекції актуалізуємо опорні знання з генетики. До складу генотипу входить велика кількість генів, які функціонують і взаємодіють як цілісна система. Г. Мендель у своїх дослідях виявив тільки одну форму взаємодії між генами – повне домінування. Але генотип людини чи інших організмів не можна розглядати як просту суму незалежних генів, кожен з яких функціонує поза зв’язком з іншими. У багатьох випадках фенотипічні прояви й ознаки є результатом дії не одного гена, а взаємодії декількох генів. Є три форми взаємодії неалельних генів, це – комплементарність, епістаз і полімерія.

Ставимо основну проблему та ділимо її на підпроблеми. Нам потрібно визначити, яким чином відбувається взаємодія між генами в кожному з цих трьох випадків. Для цього необхідно розв’язати три завдання і на основі результатів пояснити суть комплементарності, епістазу і полімерії. Викладач наводить умови трьох генетичних задач, які ілюструють три форми взаємодії неалельних генів: комплементарність, епістаз і полімерію. Студентам дається час для формулювання та обґрунтування гіпотез, після чого найбільш правильні та аргументовані гіпотези обговорюються всією групою. Викладач вказує на окремі помилки чи підтверджує правильність відповідного способу розв’язання проблемного завдання. На останньому етапі лекції студенти заготовують визначення, що характеризують відповідні форми взаємодії генів та приклади ознак, що в людини визначаються такими формами взаємодії генів.

При вивченні питання “Старість як завершальний етап онтогенезу людини” розглядаємо причини старіння. Пропонуємо концепції щодо старіння. Перша концепція стверджує, що процес старіння зумовлений накопиченням в організмі пошкоджених молекул, згідно з іншою концепцією, старіння – це генетично запрограмований процес [3]. Обидві теоретичні концепції обґрунтовані, тексти дані в писемному виді. Студентам повинні вибрати одну з них. У випадку незгоди із запропонованими варіантами дозволяється вибудувати свою концепцію. Потрібно сказати, що кожний варіант концептуального рішення повинен містити необхідну аргументацію. Тексти концепцій необхідно проаналізувати. Студентам пропонують обговорити, продумати запропоновані теоретичні позиції і їх аргументацію, висловити свою думку або дати критичні зауваження.

Є теми лекцій, з яких не можна побудувати проблемну лекцію цілком. У сучасній біології висвітлюються складні теоретичні питання, вводиться велика кількість термінології та фактичного матеріалу. Але водночас, майже в кожній темі можна використовувати елементи проблемного навчання у вигляді проблемних запитань, задач та завдань.

На практичному занятті “Мінливість організмів. Модифікаційна мінливість” можна використати елементи дослідної діяльності студентів. Перед групою студентів ставиться проблема: побудувати варіаційний ряд. Викладач ставить умови цього завдання: у виконанні роботи беруть участь усі студенти, що присутні на занятті, досліджуватися може морфофізіологічний показник людей однієї статі і віку (маса тіла, зріст, об’єм грудної клітки тощо), вказується, яка саме ознака буде досліджуватися. Студентів інструктують щодо правил побудови варіаційного ряду. Вони самостійно повинні визначити алгоритм своїх дій. Якщо дії сплановані правильно, то проводяться відповідні вимірювання та розрахунки. Студенти самостійно вимірюють певну ознаку у кожного представника групи, аналізують варіаційний ряд досліджуваних показників, розподіляють усі варіанти по групах, обчислюють середнє значення кожної групи. Останнім етапом є побудова варіаційної кривої. На основі цієї кривої студенти роблять висновок про те, які показники досліджуваної ознаки переважають в осіб цього віку й статі. Якщо на одному з етапів студенти припускаються помилки, вони повертаються до цього етапу і виправляють її. Так відбувається, поки завдання не буде правильно виконано.

Таке проблемне завдання, за класифікацією М. Махмутова, належить до фронтальних завдань, які висуваються перед всією групою чи бригадою. Ці завдання вирішуються зусиллями всієї групи [2]. Вони не тільки підвищують пізнавальну активність студентів, а також навчають працювати в команді, розвивають комунікативні якості, залучають до роботи всіх студентів групи. Це завдання містить елементи дослідної діяльності, викладач тільки формулює проблему, ставить завдання, вирішення проблемного завдання повністю здійснюється студентами. Їм необхідно визначити шляхи розв’язання проблеми, розрахувати час, розподілити свої обов’язки з виконання запланованих дій, проаналізувати результати дослідження, оформити їх у щоденник, зробити висновки.

Практичне заняття з теми “Лікарські рослини” проводиться також як проблемне. На початку заняття актуалізуємо опорні знання про те, які рослини називаються лікарськими, а які – отруйними. Це можна провести у вигляді фронтальної бесіди, тестування, а найкраще – шляхом заповнення порівняльної таблиці. На на-

ступному етапі заняття ставимо проблемне завдання: із запропонованих лікарських рослин кожен студент повинен створити універсальну аптечку. До неї мають входити лікарські рослини, що допомагають при захворюваннях різних систем органів (травної, дихальної, кровоносної, нервової, видільної тощо). Студентам можна запропонувати гербарій з лікарських рослин або картки з їх малюнками, які б містили опис рослини та її лікувальні властивості. На етапі контролю і корекції рівня знань, вмінь і навичок перевіряємо правильність підбору лікарських рослин, чи повністю відповідає цей набір поставленим вимогам.

Таке практичне заняття спонукає інтерес до навчання, пробуджує пізнавальну потребу, активізує мислення, розвиває творчі здібності студентів. Адже викладач пропонує не просто вивчити і відтворити лікарські рослини та їх застосування в медицині, а моделює ситуацію, близьку до професійної діяльності майбутнього медичного працівника. Водночас, ця тема не є складною і тому пізнавальне утруднення, навіть у слабо підготовлених студентів не викликає напруження, негативного ставлення. За класифікацією М. Махмутова, таке практичне завдання належить до завдань з багатьма варіантами розв'язання, тому надає студентам певну свободу у виборі декількох варіантів вирішення, кожен з яких оцінюється з погляду раціональності.

Проблемні завдання можуть бути використані на практичних заняттях і в самотійній позааудиторній роботі. Це запобігає швидкому необдуманому вирішенню проблемного завдання, адже час на занятті обмежений і не всім студентам його вистачає через їх психологічні особливості. Через це частина студентів постійно залишається лише свідками розв'язання проблеми, а не активними учасниками. Отже, використання проблемних завдань для самотійної позааудиторної роботи дає можливість ретельно і всебічно обдумати проблему, підготуватися до перевірки результатів її вирішення. Перш за все, це дає можливість залучити до проблемного навчання більшу кількість студентів, а не тільки тих, хто швидко може орієнтуватися в навчальному матеріалі та добре почувається в нових ситуаціях [6].

Прикладом завдання з елементами дослідної діяльності може бути завдання із самотійної позааудиторної роботи з теми "Основи генетики людини. Методи вивчення спадковості". Студентам пропонується за допомогою генеалогічного методу побудувати і проаналізувати власний родовід і успадкування певної ознаки в ньому. На позааудиторну роботу це завдання виносить тому, що займає багато часу. Студентам необхідно зібрати додаткову інформацію про родину, проаналізувати її, за допомогою спеціальних позначень побудувати родовід та зробити висновки про успадкування досліджуваної ознаки в родині. Таке завдання моделює професійну діяльність лікаря-генетика, потребує ґрунтовних теоретичних знань і вміння застосовувати їх практично. Важливим моментом для зацікавлення студентів є те, що працюють вони не з умовами завдання, а з реальною родиною.

Висновки. Вивчаючи стан упровадження проблемного навчання в медичних навчальних закладах I–II рівня акредитації ми дійшли висновку, що викладачі достатньою мірою ознайомлені з методами проблемного навчання, більшість з них використовують їх у своїй роботі, але тільки незначна частина викладачів застосовує їх систематично з дотриманням усіх етапів та вимог. Для більш широкого застосування проблемного навчання у навчальних закладах I–II рівнів акредитації необхідно удосконалювати методичне забезпечення, створювати методичні рекомендації з упровадження проблемного навчання при викладанні певних навчаль-

них дисциплін. Розробляти та застосовувати лабораторні зошити на основі проблемно-модульного підходу з використанням проблемних запитань, задач, завдань для конкретних навчальних предметів, як спеціальних, так і фундаментальних з урахуванням професійної спрямованості. Це полегшить роботу викладача, особливо молодого, зменшить час на підготовку до занять, створить систематичність у використанні методів проблемного навчання.

Література

1. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
2. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
3. Медична біологія : підручник / за ред. В.П. Пішака, Б.І. Бажори. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 656 с.
4. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / В.М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
5. Нісімчук А.С. Педагогіка : підручник / А.С. Нісімчук. – К. : Атіка, 2007. – 344 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
7. Фурман А.В. Проблемные ситуации в обучении / А.В. Фурман. – К. : Рад. Школа, 1991. – 191 с.

СОБЧЕНКО Т.М.

ЗМІСТ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ ст.: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Останніми роками в середовищі українських учених спостерігається стійка увага до вивчення історії вітчизняної педагогіки. Вона зумовлена необхідністю перегляду окремих принципів положень, висновків і їх об'єктивного оцінювання, приведенням вітчизняної педагогічної думки до єдиної логічної системи. Зокрема, почався процес відродження національної педагогічної школи, повернення незаслужено забутих імен видатних педагогів-учених, методистів і вчителів. Особливо важливим є звернення до педагогіки другої половини ХІХ – початку ХХ ст., яка накопичила цінний матеріал, як у цілому в педагогічній науці, так і в галузі природничої освіти.

Мета статті – на основі вивчення архівних джерел, наукової літератури, педагогічної преси досліджуваного періоду узагальнити зміст природничої освіти в початковій школі.

Вивчення й узагальнення широкого кола наукових джерел дало змогу визначити, що метою школи у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. визнавалося не тільки поширення початкових корисних знань, а й утвердження в народі релігійних і моральних понять. Згідно з цим будувався й навчальний план шкіл. Повний їх курс було поділено на три класи. У цей трирічний курс мало входило подання необхідних відомостей з природознавчих наук на основі наочного навчання (у 1-му класі – ознайомлення дітей з найближчими предметами, що їх оточують; у 2-му – ознайомлення з Батьківщиною на природничому і географічному матеріалі й розгляд правильних геометричних тіл; у 3-му – найнеобхідніші відомості з природознавства, сільського господарства і технології). Навчання повинно було проводитися лише росій-

ською мовою, що характеризувало насильницьку русифікаторську політику уряду того часу [9, с. 98].

Вивчення наукових джерел, знайомство з практикою роботи початкових шкіл другої половини XIX – початку XX ст. [1; 3; 5; 9] дало змогу з'ясувати стан розробки навчальних програм як умови і шляху реалізації змісту природничої освіти. Найпоширеніші програми з природознавства, що використовувалися початковими навчальними закладами досліджуваного періоду, ми вирішили подати у вигляді таблиці.

Таблиця

**Програми з природознавства, які використовувалися
в досліджуваній період під час навчання молодших учнів**

№ з/п	Період	Автор	Опис програми
1	30-ті рр. XIX ст.; діяла в багатьох закладах	А. Любен	Скорочений елементарний курс природничої історії, який був розрахований на три початкових роки і складався з невеликих розділів систематики рослин, систематики тварин та мінералогії, що були розташовані в концентричному порядку [3]
2	1861 р.	Перший з'їзд природознавців	Початковий курс природознавства для класичних гімназій у досить широкому обсязі. Розподіл галузей природознавства за класами пояснювався тим, що спочатку учням потрібно дати первинні дані про навколишню неживу природу, а потім – про тварин і рослин (1-й, 2-й, 3-й класи), після цього необхідно розпочинати вивчення хімії, знання якої необхідне для вивчення зоології, ботаніки, мінералогії та геології, які відкладались у трьох старших класах [7, с. 89]
3	1865 р.	Другий з'їзд природознавців	Початковий курс природознавства для класичних, реальних гімназій і прогімназій, що визначав обсяг навчального матеріалу, а не його зміст. Було виражено, що зміст програм може змінюватися залежно від різних місцевих умов, а обсяг навчального матеріалу має бути єдиним для всіх гімназій. Вступний курс для ознайомлення молодших школярів з природою був відсутній. Вивчення анатомії й фізіології людини передбачалося, але втрачало самостійне значення і входило до зоології, становлячи в ній початковий розділ. Скорочення систематики рослин і тварин намічалось, але історія органічного світу була скасована. За обсягом матеріалу перше місце посідав курс неживої природи. Цей навчальний предмет вивчався в 3-му, 4-му і 6-му класах. У його зміст, поряд з мінералогією, входила динамічна геологія [7, с. 89]

№ з/п	Період	Автор	Опис програми
4	1861–1862 рр.	А. Бекетов	Курс природознавства полягав у вивченні загальної зоології, ботаніки, мінералогії в початкових класах (1–4). Були включено відомості про будову, життєдіяльність і розвиток організмів як необхідний матеріал для індуктивного мислення. Оволодівши цими знаннями, молодші школярі мали набути вмінь спостерігати, будувати раціональні порівняння [7, с. 93]
5	1864 р.	Е. Росмеслер	Досить складна для учнів молодших класів програма, що передбачала вивчення історії природи починаючи з 1-го класу [6]
6	1871 р.	О. Герд	Скорочений курс природознавства для класичних гімназій, що передбачав такі розділи: відомості про природничу історію земної кори; відомості з природничої історії рослин (матеріал про онтогенетичний розвиток квіткової рослини, відомості про класифікацію рослинного світу); відомості з природничої історії тварин (детальна порівняльна анатомо-морфологічна, фізіологічна характеристика тваринного організму на прикладі ссавців, а потім класифікація тваринного світу за типами) [1]
7	1873 р. – програми для міських училищ; 1879 р. – програми для початкових народних училищ	Міністерство народної освіти	Програми були спрямовані на послідовне здійснення релігійно-морального виховання у процесі вивчення природознавчої історії [7; 9]
8	1883 р.	О. Герд	Система курсу природознавства для народних шкіл, що передбачала вивчення неорганічного світу перед вивченням органічного світу; курс предметних уроків, поділений на дві частини (перша – про землю, повітря, воду; друга – про рослини, тварини, людину). Було включено найбільш суттєві факти, предмети, явища природи, які забезпечували цілісне й закінчене коло знань [1; 7]
9	1901 р.	Д. Кайгородов	Програма вивчення біоценозів, що включала багато екскурсій з виховними цілями, але мала такі недоліки: були відсутні систематичність у вивченні природознавства, лабораторно-практичних робіт учнів у класі [2; 7]

№ з/п	Період	Автор	Опис програми
10	кінець XIX – початок XX ст.	В. Половцов	Скорочений курс морфології, фізіології, анатомії квіткової рослини, що закінчувався невеликим систематичним оглядом важливих типів рослин від нижчих форм до вищих. Своєрідність цієї програми полягала в її вступній частині, яка містила матеріал про єдність виникнення рослин і тварин у загальних рисах їх життєдіяльності. У всіх розділах програми підкреслювалась важливість багатьох пристосувань рослин до умов існування, але разом з тим деякою мірою відображалась і еволюція рослинного світу [4, с. 7].
11	1902 р.	В. Шимкевич	Була складена для перших трьох класів чоловічої гімназії. В основу програми була покладена система курсу природничої історії, розроблена О. Гердом для початкових народних училищ. Однак було внесено деякі зміни у підбір навчального матеріалу. Якщо вивчення природи неживої природи за О. Гердом слід було починати з ґрунту, то В. Шимкевич зробив цей розділ таким, що завершує курс неживої природи. Зоологічний розділ був поданий як скорочені основи порівняльної анатомії, що давали певні уявлення про історичний розвиток тваринних організмів. Ця програма в дещо зміненому (Л. Севруком, М. Усковим, І. Полянським) вигляді пізніше активно використовувалася у школі; за нею було складено ряд підручників для перших трьох класів середньої школи [8]
12	1906 р.	В. Половцов, Л. Ніконов	Була складена відповідно до методичних положень О. Герда для приватного Тенишівського училища: курс неживої природи (1-й клас) (Л. Ніконов); ботанічний, зоологічний курси (В. Половцов) [7; 9]
13	1908 р.	О. Павлов	Курс природознавства для реальних училищ. Відповідно до особливостей психіки дітей молодшого віку був поданий у вигляді трьох частин: декілька класних бесід учителя з учнями, а також окремі екскурсії на природу; знайомство з явищами неживої природи; матеріал з органічної природи. Прогресивним були вказівки на те, що вчитель не повинен був виконувати програму повністю, що давало викладачам змогу виявляти творчу ініціативу. Навчальний матеріал програми сприяв здійсненню провідної ідеї О. Герда – формування в учнів наукового світогляду [7, с. 336–337]

Проведений науковий пошук доводить, що протягом досліджуваного періоду упорядники навчальних програм намагались подати учням молодших класів як найбільше природничих знань, що часто суперечило психологічним можливостям учнів 6–10-річного віку.

Водночас провідні педагоги намагались враховувати вікові особливості учнів. Так, з опорою на психологію молодших школярів будував свої програми О. Герд, зокрема програму природознавства для чоловічих гімназій (1871 р.). Перший розділ цієї програми – “Відомості з природничої історії земної кори” – включав матеріал, який О. Герд рекомендував для курсу неживої природи в середніх школах. У другому розділі – “Відомості з природничої історії рослин” – містився матеріал про онтогенетичний розвиток квіткової рослини та відомості про класифікацію рослинного світу. Третій розділ програми – “Відомості з природничої історії тварин” – узагалі то не відповідав методичним вказівкам О. Герда. У цей розділ входила детальна порівняльна анатомо-морфологічна та фізіологічна характеристика тваринного організму на прикладі ссавців, а потім класифікація тваринного світу за типами [7, с. 211].

Висновки. Таким чином, у ході наукового пошуку охарактеризовано зміст викладання природничих дисциплін. Доведено, що реалізації змісту природничих дисциплін сприяли: підготовка, розробка та впровадження в шкільну практику офіційно-нормативних документів (статутів, положень, навчальних програм і планів), а також авторських програм і рекомендацій; практична спрямованість викладання природничих дисциплін.

Література

1. Герд А.Я. Предметные уроки в начальной школе. Проблемные указания как учить детей по книжке “Мир божий”. Земля, воздух, вода / А.Я. Герд. – СПб., 1833. – 132 с.
2. Кайгородов Д.Н. Из царства пернатых. Популярныe истории из жизни русских птиц / Д.Н. Кайгородов // Педагогический журнал. – 1900. – Кн. 2. – 241 с.
3. Любен А. Обучение естественной истории : сб. переводов по педагогике, дидактике, методике / А. Любен. – СПб., 1872. – Т. 2. – С. 130–160.
4. Половцов В.В. К реформе преподавания естествознания в русской школе / В.В. Половцов // Природа в школе. – 1907. – № 1. – С. 6–12.
5. Положение естественных наук в наших гимназиях // Вестник воспитания. – 1904. – № 1. – С. 85–87.
6. Россмесслер Е. Значение естественных наук в образовании и преподавание их в школе : пер. с нем. / Е. Россмесслер ; предисл. А. Пыпина ; примеч. А.Я. Герда. – СПб., 1864. – С. 8.
7. Федорова В.Н. Развитие методики естествознания в дореволюционной России / В.Н. Федорова. – М. : Учпедгиз, 1958. – 434 с.
8. Шимкевич В.М. По поводу постановки естествознания в будущей средней школе / В.М. Шимкевич // Русская школа. – 1901. – № 9–10. – С. 33–36.
9. Шульга І.К. Нариси з історії шкільного природознавства в Росії / І.К. Шульга. – К. : Рад. школа, 1955. – 290 с.

СОКОЛОВА Н.О.

НОВІ ПІДХОДИ ДО СТРУКТУРИ УРОКУ В 60-ТІ РР. ХХ СТ.

Розвиток України як самостійної незалежної держави зумовив помітні зрушення в системі навчання й виховання молоді. В умовах розбудови національної вищої та середньої школи питання модернізації освітньої галузі стали об’єктивною

потребою українського суспільства, опинилися в центрі уваги дослідників, які працюють над обґрунтуванням головних засад освіти, вивченням та узагальненням вітчизняної історико-педагогічної думки.

Виходячи з пріоритетних напрямів державної національної програми “Освіта (Україна ХХІ століття)”, Національної доктрини розвитку освіти, педагогічна наука в пошуках шляхів і засобів виховання та навчання молоді звертається до вивчення і творчого використання спадщини прогресивних вітчизняних педагогів, діячів освіти й культури минулого з метою виявити теоретичні ідеї та досвід того часу, поповнити новими матеріалами історію розвитку педагогічної думки України.

Мета статті – проаналізувати процес змін у підходах до визначення структури уроку в 60-х рр. ХХ ст.

В історико-педагогічному плані 60–80-ті рр. ХХ ст. – один з найбільш творчих періодів, протягом якого здійснювалися спроби докорінної перебудови школи та педагогіки, якісної зміни їх ролі в житті радянського суспільства, у розвитку та становленні кожного його члена. Шкільна політика 1930–1950-х рр. призвела до встановлення шаблону у викладанні навчальних дисциплін. Уроки в усіх школах та на всіх вікових ступенях будувались за визначеними канонізованими педагогічними схемами.

Найпоширенішим у 50–60-ті рр. ХХ ст. був традиційно побудований комбінований урок, який давав змогу чітко організувати навчальний процес і легко його контролювати. Структура уроку включала чотири основних елементи: опитування, пояснення нового матеріалу, закріплення нового матеріалу та домашнього завдання. Ця структура була єдиною для всіх шкіл, тому заперечувались пошуки інших схем уроків. Однак такі уроки не вирішували завдання щодо розвитку дитини.

Уже в середині 1950-х рр. стали дуже помітними серйозні недоліки в роботі загальноосвітніх шкіл. Ізольованість навчання від життя, панування в школі словесних методів викликало все більше незадоволення з боку суспільства, вчителів.

Із прийняттям у 1958 р. Закону “Про школу” проблема побудови уроків актуалізувалась. Усе більше наголошувалося на негативному ставленні до традиційної структури комбінованого уроку, були визначені його головні недоліки. Найбільш вагомими з них: розподіл уроку на ізольовані етапи (опитування, пояснення вчителя, закріплення, домашнє завдання); 40% навчального часу займало опитування; підготовка – заради оцінки; закріплення відрізнялось від опитування лише тим, що відбувалось після пояснень вчителя, учні були перевантажені домашнім завданням.

До середини 1950-х рр. дидактика вже мала серйозні наробки у галузі теорії уроку. В руслі офіційної ідеології приймалися положення про те, що урок є основною організаційною формою навчального процесу, за допомогою якого реалізуються як виховні цілі школи, так і завдання комуністичного виховання школярів.

Навчання в цей період розглядалось як важливий фактор розвитку особистості школяра. При цьому деякі автори виділяли керівну роль вчителя в організації пізнавальної діяльності учнів, інші, відображаючи курс на зв’язок навчання з життям, бачили провідну роль учителя не тільки в учінні, а й в організації практичної діяльності учнів. Для розвитку теорії уроку в рамках гуманістичної традиції важливим було положення про те, що вчитель повинен був не стримувати активність та самостійність учнів, а створювати найбільш сприятливі умови для подальшої творчої діяльності учнів.

Офіційні рекомендації збігалися з гуманістичними переконаннями дидактів. З одного боку, основою для характеристики уроку ставав функціональний підхід, з іншого – наголошувалось на тому, що функції уроку зумовлюються закономірностями процесу навчання, розвитку особистості учня, без урахування яких цілі уроку недосяжні. Урок трактували як “педагогічний твір, складне явище, що відрізняється цілісністю, внутрішнім взаємозв’язком частин, логікою діяльності учителя і класу”.

Загальноновизнано, що урок є основною, але не єдиною організаційною формою навчання. Ще Я.А. Коменський визначив такі основні ознаки уроку: постійний склад учнів (класу, групи), заняття за твердим розкладом, чітке визначення дидактичної цілі кожного заняття. Крім уроку, класно-урочна система передбачає й інші організаційні форми навчання: екскурсії, семінарські заняття, конференції, диспути, практикуми, практичні заняття, виробничу практику, позаурочні та позакласні заняття, домашні заняття (самопідготовка) тощо. У всіх цих формах порушується та чи інша ознака, що характерна для уроку: постійний склад учнів (наприклад, для позакласних навчальних занять), твердий, наперед визначений розклад (конференції, диспути), мету (наприклад, екскурсії, практичні заняття мають більш вузьку або широкую дидактичну мету, на відміну від кожного уроку). Кожний урок вирішує свої конкретні завдання і є самостійною частиною навчально-виховного процесу. Водночас урок є складником, який логічно пов’язаний з попередніми та наступними уроками.

В основі раціональної організації уроку лежать вимоги, дотримання яких дає вчителю змогу підвищити коефіцієнт корисної діяльності учнів, зокрема якість їх підготовки. В сукупності ці вимоги орієнтують учителя на оптимальну структуру уроку та дають змогу упорядкувати урок, підвищити його ефективність. Ця сукупність вимог одночасно є критерієм якості проведеного уроку, тобто для того, щоб проаналізувати урок, потрібно мати визначену систему еталонів та орієнтирів.

За цих умов і набули розвитку новаторські пошуки липецьких учителів. У 1959–1960 рр. усе краще у їх роботі почали масово поширювати. Уроки липецьких учителів відвідували делегації, майже з усіх куточків Радянського Союзу, до яких входили завідувачі та інспектори райвно, вчителі, завідувачі методкабінетів. Всі намагались на власні очі побачити, як на практиці використовують робочий час на уроці, якими дохідливими методами та прийомами користуються вчителі для досягнення найбільшої ефективності уроку, як насправді виглядає організація різних видів самостійної і творчої роботи учнів на уроці, як розвивають розумову діяльність учнів. Цей досвід також здобув теоретичне підґрунтя у працях липецьких педагогів, що внесли багато нового у навчальний процес (Г.І. Горська, М.Д. Кочеріна, К.А. Москаленко, В.М. Провоторова та ін.).

Нова структура уроку, що була запропонована липецькими вчителями, відрізнялась від попередньої чотирьохелементної. По-перше, вона давала змогу більш раціонально використовувати навчальний час. Урок розглядався як єдине ціле, де всі його частини переходили одна в іншу й не мали чітких меж. По-друге, урок цих учителів вимагав використання різноманітних методів, що сприяли залученню учнів до активної роботи із засвоєння знань саме на уроці. Завдяки досягнутій ефективності уроку в учителів з’явився час, який можна було використати на різноманітні справи та самостійні роботи. Заради збереження дорогоцінних хвилин уроку педагоги напередодні готували роздатковий матеріал, писали на аркушах для кожного учня завдання для самостійної роботи, відбирали наочні матеріали тощо.

По-третє, відбулися зміни в організації перевірки на комбінованому уроці. Постає необхідність в оцінюванні навчальної діяльності школяра: його праці, зусиль, якості та кількості виконаної роботи не лише під час перевірки знань. Новий підхід до оцінювання знань, умінь та навичок була в тому, що виставлення учню однієї загальної оцінки за всі види діяльності на уроці відбувалося в кінці уроку. К.А. Москаленко назвав її “поурочним балом”.

Завдяки новаторським пошукам липецьких учителів з’явився новий особливий тип уроку – “об’єднаний” (К.А. Москаленко), або “удосконалений комбінований” (Г.І. Горська), основними ознаками якого було:

- засвоєння та виявлення знань органічно поєднується в єдиний процес;
- формування знань, умінь і навичок відбувається в тісній взаємодії;
- теорія не відривається від практики;
- засвоюючи новий матеріал на уроці, учні безперервно повторюють раніше вивчене, завдяки чому повторення відбувається весь час у нових зв’язках, у нових поєднаннях;
- засвоєння нового поєднується з різноманітними вправами й самостійною роботою учнів;
- урок відбувається у темпі, адекватному рівням розумової діяльності учнів;
- учні весь час активно беруть участь у колективній діяльності класу під керівництвом учителя та при фактичному контролі колективу.

Все це, як доводили новатори, сприяло підвищенню ефективності основних функцій уроків: освітньої, розвивальної, виховної. За цих умов не виникало питання про підтримку порядку на уроці [1;7].

Не звертаючи уваги на велику кількість незадоволень, висловлених з приводу традиційного комбінованого уроку, більшість авторів підручників і методик все ще були прибічниками традиційного сприйняття й тлумачення цієї структури уроку, деякі критики традиційної шаблонної структури вважали, що нова структура уроку призводить до його стихійності, неупорядкованості. Проте учителі-новатори вважали, що структура мала бути вільною, не обмежувати дії учителя, не стримувати його творчих пошуків.

У дидактиці пошуки найбільш обґрунтованих структур уроку йшли в різних напрямках. Деякі автори виступали проти шаблонної, раз і назавжди встановленої структури, пропонували вільну структуру, що обиралась вчителем залежно від навчальних ситуацій. Інші вчені захищали постійну, незмінну структуру уроку, побоюючись, що випадкова структура не стане для учителя керівництвом до дії, спричинить стихійність у діяльності молодих вчителів. Одні автори структурними вважали зовнішні елементи уроку, інші – внутрішні.

Так, нові підходи до уроку були підтримані теоретиками. І.Я. Лернер, М.М. Скоткін відзначали, що структура уроку не може бути аморфною, випадковою, вважаючи частинами уроку не опитування, вивчення нового, закріплення того, а так звані “кроки”, що зумовлюють засвоєння змісту: розповідь учителя; постановку ним питань; виконання вправ; розв’язання завдань; пояснення вчителя – у варіативному поєднанні на різних уроках [2, с. 11].

В.А. Онищук, М.І. Махмутов при визначенні структури уроку зважали на внутрішні елементи процесу навчання. В.А. Онищук наголошував, що при плануванні структури уроку, визначаючи зміст і послідовність прийомів навчання на-

самперед потрібно брати до уваги рівень пізнавальної активності й самостійності учнів у виконанні навчальних завдань. Якщо клас добре підготовлений до самостійної роботи, то до структури уроку та методики того чи іншого етапу додається ряд послідовних завдань для самостійного виконання школярами. У структурі уроку науковець виділив мікро- та макроструктуру. Мікроелементи структури визначались завданнями уроку певного типу, вирішення яких сприяло досягненню дидактичних цілей. Оскільки логіка засвоєння знань з того чи іншого предмета одна і та сама, макроструктура уроків цього типу завжди однакова. Як основні етапи цієї макроструктури В.А. Онищуком були обрані етапи процесу засвоєння нових знань: сприйняття, осмислення, узагальнення та систематизація. До мікроелементів структури уроку він зараховував способи та засоби вирішення дидактичних завдань на кожному етапі уроку [4, с. 52].

М.І. Махмутов пропонував прийняти, незалежно від типу уроку, як робоче визначення поняття “структура уроку” таке: це дидактично зумовлений функціональний внутрішній взаємозв’язок основних компонентів та елементів уроку, їх цілеспрямована упорядкованість, взаємодія [3, с. 99].

Такий підхід вважався правильним, оскільки вищеперелічені прийоми й способи викладання й учіння завжди застосовуються в навчанні. Однак це тільки елементи уроку. Для того, щоб мати змогу назвати їх структурними, необхідно знайти у багатьох уроках закономірність їх повторюваності, визначити їх місце серед інших елементів уроку та закономірності внутрішнього взаємозв’язку. Необхідно виявити фактори, що зумовили виникнення умов, за яких ці прийоми виконують функції структурних елементів, визначають послідовність цих елементів і правила їх взаємодії. Без виділення цих закономірностей, умов і факторів структури уроку, на думку М.І. Махмутова, урок довелося б визначати: не дидактичними цілями та змістом навчального матеріалу, а тільки видами діяльності учителя та учня, прийомами їх роботи.

До того ж структура уроку, в якій відсутня її логічна основа, буде дійсно аморфною, випадковою, тому що один і той самий прийом учитель має змогу застосовувати зовсім з різною метою [3, с. 92].

Отже, з позицій новаторів, як теоретиків, так і практиків, урок як педагогічне явище має свій склад і структуру, включає різні частини, компоненти й елементи (вступна частина, оргмомент, опитування, пояснення, дидактичні завдання, засоби, прийоми та способи їх вирішення тощо), які певним чином пов’язані та взаємодіють у визначеній послідовності.

Висновки. Аналізуючи вищезазначене, ми бачимо, що розглянутий період був теоретично обґрунтований у працях К.А. Москаленко і липецьких учителів. Цей упроваджений у практику шкіл новий підхід до структури уроку став своєрідним катализатором у подальших пошуках з удосконалення уроку.

Література

1. Липецкий опыт рациональной организации урока: сборник статей / [под ред. М.А. Данилова, В.П. Стрезикозина, И.А. Пономарьова]. – М. : Учпедгиз, 1963.
2. Лернер И.Я. Требования к современному уроку: метод. указ. / И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин. – М. : МГОНО, МГИУУ, 1969. – 14 с.
3. Махмутов М.И. Современный урок: Вопросы теории / М.И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1981. – 192 с.

4. Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе / В.А. Онищук. – К. : Радянська школа, 1976. – 184 с.
5. Скаткин М.Н. Исследования структуры урока / М.Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1969. – № 12. – С. 139–141.
6. Москаленко К.А. Психолого-педагогические основы объединённого урока / К.А. Москаленко // Липецкий опыт рациональной организации урока : сборник статей / [под ред. М.А. Данилова, В.П. Стрезикозина, И.А. Пономарьова]. – М. : Учпедгиз, 1963. – С. 27–39.

СОЛОВЙОВА Ю.О.

НАРОДНІ РЕМЕСЛА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧОГО САДКА

Народні ремесла є невід’ємною частиною культури України. В сучасній культурі народне мистецтво існує у своїх традиційних формах. Твори народних майстрів завжди несуть у собі любов до рідного краю, вміння бачити й розуміти навколишній світ. Завдяки цьому вироби народних майстрів зберігають свою самобутність і сприймаються як носії цілісної художньої культури.

Народне мистецтво несе в собі тепло рук майстра, розуміння природи, тонке відчуття кольору та композиції. У виробах народних майстрів відображені національні цінності. На жаль, сьогодні наш побут перенасичений предметами широкого вжитку низької якості, багато людей втратили здатність милуватися красою повсякденних речей.

Разом з тим національна культура поступово повертається в наш побут, знаходить своє відображення у творах багатьох сучасних митців. Завдяки мистецькій досконалості та вишуканості форм народне мистецтво приваблює багатьох людей. У сучасній музиці, дизайні одягу дуже широко використовуються етнічні мотиви, люди починають згадувати про своє коріння. Саме тому вкрай необхідним є відновлення українських художніх традицій, яке може здійснюватись, зокрема, через використання в навчально-виховному процесі різних видів народних ремесел.

Саме на цьому шляху можливе відновлення не споживацького, типового для нашого сьогодення, ставлення до краси, а творчого, як це було властиво для побуту давніх українців, коли красу створювали всі, коли ця задіяність у створенні краси набувала масового характеру: усі вишивали, шили, виготовляли вироби з дерева, співали, танцювали.

Проблема використання народних ремесел у дитячому садку висвітлена у працях А. Богуш, Н. Лисенко, Л. Калуської, Н. Халезової. Зокрема, Л. Калуська зазначає, що “народні ремесла можуть бути одним із дієвих засобів трудового виховання, естетичного впливу і морального становлення особистості малюка” [2, с. 5]. Досліджується система використання народних ремесел у роботі з дітьми, методи і прийоми ознайомлення з народними промислами й ремеслами, методична робота з цього питання з вихователями та батьками. Актуальною залишається проблема підготовки педагогічних кадрів до впровадження народних ремесел у навчально-виховний процес дошкільних закладів.

Метою статті є визначення ролі народних ремесел у системі професійної підготовки майбутніх вихователів дитячого садка, розкриття важливості естетичного сприйняття дійсності через засвоєння й осмислення творчої спадщини свого народу.

Заняття з декоративно-вжиткового мистецтва та художньої праці повинні бути спрямовані на розширення знань про ремісницькі традиції народу, процес і послідовність виготовлення виробів, властивості матеріалів, оволодіння практичними вміннями та навичками, виховання культури й естетики праці.

Організація навчання має спиратися на принципи науковості, систематичності й системності, зв'язку навчання з життям. Необхідно сформувати в майбутніх вихователів здатність до естетичного сприйняття різних видів народних ремесел, виробити необхідні уміння і навички. Студенти повинні усвідомити, що народні ремесла є одним із дієвих засобів морального, трудового й естетичного виховання дошкільників. Завдяки прилученню до народних ремесел можна викликати інтерес до історії та традицій свого краю, бажання оволодіти прийомами виготовлення виробів з різних матеріалів, виховати повагу до результатів людської праці.

Використання народних ремесел у системі професійної підготовки майбутніх вихователів дитячого садка створює умови для розвитку таких елементів творчого мислення, як уява, фантазія, здатність до створення виразних образів.

Важливим елементом підготовки до сприйняття студентами образотворчої спадщини є відбір творів народних майстрів. Безпосереднє естетичне почуття, що виникає при сприйманні того чи іншого виробу, впливає на ставлення до національного мистецтва в цілому. Зацікавленість викликають справді оригінальні твори, що уособлюють найкращі здобутки етнокультури. Серед них можна назвати твори таких народних майстрів, як М. Приймаченко, П. Власенко, Т. Пата, Є. Миронова, І. Сколоздра, Ф. Панко. Твори цих майстрів характеризуються тонким відчуттям кольору та композиції, у них знайшли відображення естетичні смаки народу, реалії побуту, соціальні мотиви, розуміння явищ навколишнього світу. Тут органічно поєдналося реальне з фантастичним, казка з правдою життя.

У процесі спілкування з творами народного мистецтва студенти засвоюють особливості композиційної побудови виробів, особливості ритму, ліній, орнаментів.

Студенти розглядають народні ремесла за такими тематичними напрямками: витинанка, вишивання, розпис, писанкарство, кераміка.

Ознайомлення з витинанкою передбачає вивчення історії виникнення і розвитку цього виду українського декоративно-прикладного мистецтва, його регіональних особливостей (подільські, подніпровські, прикарпатські витинанки), принципів функціонування витинанок у системі хатнього декору, способів виготовлення, традицій і звичаїв, пов'язаних з ними.

Щодо вишивки, то студенти вивчають регіональні особливості орнаменту та кольорової гами вишитих виробів, їх використання в обрядових дійствах. Особлива увага звертається на символіку кольору (червоний колір символізує любов, чорний – журбу, блакитний – небо, зелений – трави, жовтий – колоски).

Під час вивчення декоративного розпису звертається увага на особливості композиційної побудови, основні орнаментальні мотиви ("вазон", килимова композиція, фриз), на практичних заняттях виконують різні види українського розпису.

Вивчення основ писанкарства передбачає знайомство з найпоширенішими способами виготовлення писанок (крашанки, дряпанки, крапанки, мальованки, восковий розпис), етнорегіональними різновидами орнаментальних композицій, основними мотивами українського писанкарства: Берегиня (стилізоване зображення жіночої фігури, що виконує роль оберегу), дерево життя (символ небесної вісі,

природи, що постійно відновлюється), сонце (символ світла й життя), хрест (символ Всесвіту, знак чотирьох сторін світу, сезонів).

Кераміка (ліплення) є дуже важливим видом декоративно-прикладного мистецтва в практиці дошкільного закладу, оскільки сприяє розвитку сенсомоторики, дрібних м'язів рук. Знайомство з керамікою включає розгляд регіональних особливостей гончарства (опішнянська, василівська, гуцульська кераміка), опанування способами виготовлення та оздоблення виробів з глини.

Студентам слід пояснити, що загальним поняттям “кераміка” називають майоліку, порцеляну, фаянс, теракоту, що відрізняються між собою складом глини та прийомами художнього оформлення виробів. Майбутні вихователі повинні засвоїти основні прийоми ліплення (відривання, розкочування, сплющування, з'єднування тощо), навчитися ліпити посуд, іграшки за народними мотивами. Вони повинні добре відчувати матеріал, щоб у майбутній роботі з дітьми не виникало ускладнень.

У ході підготовки майбутніх вихователів до впровадження народних ремесел в навчально-виховний процес дошкільних закладів використовуються різні методи і форми роботи: педагогічні ради, семінари, консультації, практикуми, вивчення мистецтвознавчої літератури, вироблення практичних навичок роботи в різних галузях народного мистецтва. Але найважливішим, на нашу думку, є вивчення інтересів дітей, створення передумов для формування позитивної мотивації до творчості. Вихователь повинен створити таку атмосферу, яка викликала б інтерес до ремесел, сприяла виникненню бажання навчитися виготовляти красиві речі.

У зв'язку з цим доцільно організувати зустрічі з народними майстрами, оскільки живе спілкування з представниками окремих напрямів українського декоративно-прикладного мистецтва допомагає краще зрозуміти специфіку їх творів, опанувати способи виконання тих чи інших виробів. Корисним для студентів також буде відвідання художнього музею, різноманітних виставок і ярмарків народного мистецтва.

Заняття народними ремеслами не повинні обмежуватись стінами навчального закладу. Цікаво викладена інформація спонукає студентів до самостійного пошуку, висунення нових ідей, здійснення подальших досліджень у цьому напрямі. Наприклад, викладач, розповідаючи про конкретний вид народного мистецтва, повинен наводити цікаві факти, події, пов'язувати мистецькі відкриття з історичними реаліями того часу.

Історію виникнення окремого ремесла, його розвиток і вдосконалення техніки потрібно пов'язати з розвитком держави загалом, звернути увагу на притаманність кожному регіону України своїх особливостей орнаменту, кольорової гами тощо.

Зокрема, розповідаючи про кераміку як один з найважливіших видів українського декоративно-прикладного мистецтва, можна приділити увагу гончарству зарубинецької і черняхівської культур, винаходу гончарного круга, розвитку кераміки Київської Русі, творам сучасних народних майстрів-керамістів.

Під час знайомства з вишивкою особливу увагу потрібно звернути на регіональні особливості вишитих виробів, їх використання в обрядових діях. Цікавими є також легенди і повір'я про виникнення писанки.

Важливим елементом практичної підготовки майбутнього вихователя до впровадження в навчально-виховний процес дошкільних закладів народних реме-

сел є розробка дидактичних ігор, пов'язаних з українським декоративним мистецтвом (“Маленькі гончарі”, “У керамічній майстерні”, “Що таке обереги?”, “Ярмарок”). Наприклад, під час проведення гри “Сорочинський ярмарок” діти продають та купують різні вироби, розповідають про них, вихователь спонукає дітей пригадати вірші, прислів'я та приказки про глиняні вироби, писанки, рушники.

Велика роль у процесі цілісного сприйняття національних художніх традицій належить фольклору, особливо в умовах сучасного дитячого садка, де все більшої популярності набувають інтегровані заняття. Вихователь повинен уміти органічно поєднувати заняття з декоративно-прикладного мистецтва з народними піснями, казками, загадками, прислів'ями та приказками. Головним його завданням є створення такого середовища, яке викликало б інтерес до народних ремесел.

Зокрема, на заняттях із зображувальної діяльності діти із задоволенням оздоблюють зображення окремих частин одягу і предметів побуту різноманітними візерунками, притаманними українській народній вишивці.

Зацікавленість керамікою виникає завдяки організації виставки різних гончарних виробів: глечиків, куманців, іграшок, інсценування за їх допомогою сюжетів українських народних казок, загадування й відгадування загадок про вироби з глини, створення ігрових ситуацій.

Заняття, яке знайомить дітей з народними ремеслами, може проводитись у кімнаті, стилізованій під стародавнє житло. Наприкінці цього заняття доцільно організувати конкурси на кращий рушник, народний костюм, глиняну іграшку або посуд.

Висновки. Оскільки вихователь є центральною фігурою в дошкільному закладі, то від нього вимагається постійне вдосконалення власних знань, використання досягнень передового педагогічного досвіду, пошук нових форм роботи з дітьми. Він повинен примножувати морально-духовні цінності, сприяти зв'язку поколінь. Народні ремесла в цьому сенсі слугують своєрідною сполучною ланкою між історичною минувщиною та сучасністю. Народне мистецтво, національне за змістом, здатне активно впливати на духовний розвиток студента, формування його громадянських якостей і почуттів. У процесі взаємодії з творами національного мистецтва засвоюється певна інформація, з'являється досвід естетичного сприйняття, чому сприяє універсальність художньої мови творів. Отже, використання народних ремесел у системі професійної підготовки майбутніх вихователів дитячого садка має стати дієвим засобом упровадження традиційних культурних норм та цінностей, естетичних уявлень та переконань.

Література

1. Богуш А.М. Українське народознавство в дошкільному закладі / А.М. Богуш, Н.В. Лисенко. – К. : Вища школа, 1994. – 398 с.
2. Калуська Л.В. Народні ремесла у дитячому садку / Л.В. Калуська. – Х. : Ранок, 2004. – 64 с.
3. Кара-Васильєва Т.В. Українська народна вишивка / Т.В. Кара-Васильєва, А.О. Заволокіна. – К. : Либідь, 1996. – 96 с.
4. Крутенко Н.Г. Розповіді про кераміку / Н.Г. Крутенко. – К. : Либідь, 2002. – 252 с.
5. Найден О.С. Орнамент українського народного розпису / О.С. Найден. – К. : Наук. думка, 1989. – 136 с.
6. Пошивайло О.М. Етнографія українського гончарства: Лівобережна Україна / О.М. Пошивайло. – К. : Молодь, 1993. – 408 с.

7. Скуратівський В.Т. Берегиня / В.Т. Скуратівський. – К. : Рад. письменник, 1987. – 278 с.
8. Скуратівський В.Т. Писанка тисяча років тому / В.Т. Скуратівський // Україна. – 1992. – № 26. – С. 16–17.
9. Станкевич М.Є. Українські витинанки / М.Є. Станкевич. – К. : Наук. думка, 1986. – 123 с.
10. Тищенко О.Р. Історія декоративно-прикладного мистецтва України (XIII–XVIII ст.) / О.Р. Тищенко. – К. : Либідь, 1992. – 189 с.
11. Халезова Н.Б. Декоративная лепка в детском саду / Н.Б. Халезова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 112 с.
12. Художня культура України : навч. посіб. / за заг. ред. Л.М. Масол. – К. : Вища школа, 2006. – 239 с.

СТАРКОВА Н.О.

РОЗВИТОК У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ ЗДІБНОСТЕЙ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ТЕКСТОМ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ

Автономна діяльність щодо підвищення рівня володіння іноземною мовою найчастіше пов'язана з читанням як з джерелом професійної інформації.

Програма ставить перед майбутніми спеціалістами завдання з формування та розвитку здібностей для самостійної роботи з текстом, що є основною умовою підготовки студентів до практики володіння різними видами читання та їх використання.

До цього питання у своїх статтях зверталися: А.Я. Багрова, І.Д. Людмирська, С.К. Фоломкіна, З.І. Кличникова, Н.Д. Гальськова, Е.Б. Яструбова та інші.

Актуальність цієї теми є беззаперечною, адже у ХХІ ст., що характеризується впровадженням комп'ютерної техніки інноваційних технологій у всі сфери життєдіяльності людини, полегшенням доступу до інформації будь-якою мовою, можливістю укладання інтернаціональних угод, швидким розвитком бізнес-зв'язків між країнами, вивчення іноземної мови є невід'ємною складовою обраної професії.

У цій статті розглянуто певні способи опрацювання тексту та види завдань, котрі сприяють розвитку в студентів здібностей до самостійної роботи з опрацювання тексту з метою виокремлення в ньому та подальшого опрацювання інформації.

Мета статті – розглянути читання, його види й результати, які можна буде отримати при вивченні іноземної мови студентом під час навчального процесу у ВНЗ, комбінуючи аудиторну та самостійну позааудиторну роботи.

Найпростішим видом читання є ознайомлювальне, яке має пізнавальний характер. Робота над текстом полягає у вилученні основної інформації, зазвичай з великих текстів, визначенні теми тексту та розподілі інформації на головну та другорядну [1; 2].

Вивчальне читання спрямоване на повне розуміння тексту та виділення головної думки. На відміну від ознайомлювального читання, де акцент робиться на мовному змісті (термінології, ключових словах-зачіпках), вивчальне читання має за мету максимально точний переклад прочитаної інформації. Для закріплення цього виду читання використовуються вправи у вигляді тестів, що містять не загальні фрази, а конкретні деталі й уточнення, за допомогою яких можна визначити, наскільки точно був зрозумілий прочитаний текст [5; 6; 11].

Наступним є оглядове читання, що передбачає загальне ознайомлення з текстом. Під час його виконання необхідно оволодіти швидким вилученням інформації.

ції, за допомогою якої можна обговорити тему, яка порушується у тексті та виписати тези для цитування.

Пошукове читання – це не лише ознайомлення та аналіз тексту, а й вміння вибрати необхідну інформацію з кількох джерел. Пошукове читання досить тісно пов'язане з іншими видами мовної діяльності – аудіюванням, усним мовленням та письмом. Удосконалення цього виду читання проводиться шляхом безпосередньої самостійної роботи студента. Під час виконання завдань з пошукового читання обов'язковою є певна база знань з іноземної мови, якою володіє студент, вміння вибирати з кількох джерел та оперативно опрацьовувати об'ємну інформацію з подальшим її використанням. На цьому етапі студенту надаються тексти, що стосуються майбутньої діяльності абітурієнта: реклама, прес-релізи, статті наукового, економічного, фінансового, політичного, психологічного, культурного, суспільного спрямування тощо.

Заключним етапом є остаточне відшліфовування всіх видів читання за допомогою вправ, які містять зразки текстів з реального життя: складання угод, написання анотацій і рецензій, автобіографії та заяви, тобто студент повинен вміло вибрати та застосувати необхідну інформацію за обраною спеціальністю.

При достатньому рівні цих навичок студент без жодних перешкод зможе застосовувати здобуті знання в майбутній професійній діяльності. Зосередження на оволодінні читанням під час навчального процесу сприяє:

- збагаченню граматичних навичок;
- удосконаленню лексичних навичок;
- збагаченню фонетичних навичок;
- різносторонньому розвитку розумових здібностей студента;
- стимулюванню до розмовної практики (speaking);
- закріпленню мотивації до вивчення іноземної мови.

У методиці викладання іноземної мови визначені три основних види вправ, котрі допомагають оволодіти студенту вмінням самостійної роботи з текстом:

– *pre-reading* – це завдання, котрі виконує студент перед безпосереднім читанням тексту: ознайомлення із заголовком, розміром, тематикою тексту й завданнями, поставленими після тексту;

– *reading (while reading)* – це завдання, які студент виконує, читаючи текст: запам'ятовування чи нотування ключових слів, складання плану, визначення головної думки твору та сортування інформації на основну та другорядну;

– *post reading* – це завдання, котрі подані після самого тексту [3]. Це може бути список запитань, на які потрібно відповісти чи то в усному, чи то в письмовому вигляді, участь в обговоренні тексту, висловлення власної думки та думки автора з використанням цитат з тексту тощо. Важливим є виконання вправ, спрямованих на оволодіння мовним матеріалом, усуненням труднощів при роботі з текстом у лексиці та граматиці, дотримання вказівок, які допомагають більш точно зрозуміти текст і передбачають самостійну роботу.

Приклади вправ Pre-reading

Вправи перед читанням тексту.

Викладач ознайомлює із заголовком та основними дійовими особами, власними назвами, подіями, явищами, фактами тощо.

1. Чи можна здогадатися про приблизний зміст тексту за заголовком?
2. Чи є асоціації, думки щодо поданих ключових слів?

3. Що ви знаєте чи що чули стосовно теми тексту?
4. Опис малюнка, діаграми чи схеми.
5. Асоціації та висловлення думок про можливий зміст тексту за зображенням (за наявності), усний опис, деталізація.

Примітка. Викладач обговорює зі студентами їх думки, асоціації та може записати їх на дошці; запропонувати студентам самостійно скласти міні-таблицю.

Можливе коротке обговорення та вільне проглядання тексту студентами, а опісля вже більш детальна дискусія стосовно того, чи правильними були здогади студентів та наскільки вони близькі із самим текстом. Наступна підгрупа завдань складається для того, щоб студент виділив конкретну інформацію з тексту.

Reading (while reading)

Студенти спершу читають текст, вилучаючи задану інформацію, при цьому не приділяючи надмірної уваги незрозумілим частинам тексту. Його етапи:

1. Викладач пропонує вголос прочитати перший та останній абзаци тексту та висловити думки щодо головної думки тексту.
2. Студентам пропонують речення, а вони вирішують, правдиві твердження чи ні;
3. Викладач може ставити певні запитання для обговорення.
4. Безпосереднє уважне читання тексту.

Примітка. Студентів можна поділити на групи для надання цьому завданню забарвлення змагання для більшого зацікавлення та максимального залучення аудиторії.

Наступні вправи спрямовані вже на *деталізоване усне обговорення* та вже усунення незрозумілих частин тексту [7]:

- тлумачення заголовку тексту;
- пояснення певних ключових слів своїми словами;
- складання розгорнутого плану;
- запис певних тез;
- нотування цитат першочергової інформації;
- перефразування активу в пасив, чи навпаки; використання прямої та непрямої мови;
- підбір синонімів, антонімів до конкретного слова;
- заповнення пробілів частинами мови; підбір смислового слова;
- знайти у тексті тлумачення певного слова-терміна;
- знайти слова-відповідники;
- знайти тлумачення ключового слова у паралельній колонці (роздруківки-вправи, що надаються викладачем);
- придумати речення з новим словом-терміном (для кращого запам'ятовування та подальшого використання слова).

Post-reading

Ці завдання мають завершальний характер: підбиття підсумків, аналіз думки автора та зіставлення з власною, включають:

- пояснення заголовка тексту та його влучності. Пропозиції власних заголовків;
- порівняння з іншими статтями, дослідженнями, творами з цієї теми;

- впорядкування непослідовно розмішених абзаців за складеним планом;
- написання власного закінчення твору, висновку чи рецензії до статті;
- написання листа до автора тексту чи складання списку питань для уявного інтерв'ю з автором чи вигаданим героєм тексту;
- складання таблиці всіх “за” та “проти” щодо прочитаного тексту;
- спільне обговорення зроблених висновків;
- підбиття підсумків.

Слід зазначити, що всі запропоновані справи можуть варіюватися за змістом і комбінуватися між собою за бажанням викладача-методиста з метою підвищення рівня ефективності та зацікавлення студентів у самостійній роботі в позааудиторний час та на заняттях в аудиторії.

Follow-up-завдання розширюють уявлення про пересічне навчання читання, яке практикується, адже змушує виконувати об'ємну роботу студентами під час лекцій, при цьому максимально зосереджуючи свою увагу. Практика проведення лекцій-дискусій з використанням методик pre-reading, while reading, post-reading мимоволі приваблює всіх студентів, спонукає до активної участі під час лекцій та продовження опрацювання домашнього завдання в позааудиторний час, спрямовуючи абітурієнта на конкретну мету. Мотивація – невід'ємна і значуща складова під час навчального процесу. Контроль знань (тестування індивідуальне чи фронтальне, однією чи двома мовами, опитування усне та в письмовому вигляді (контрольні, самостійні роботи), іспити тощо), визначення рівня кожного зі студентів також є прекрасним заохоченням до вдосконалення та збагачення свого мовного багажу [10]. Умовно виділяють навіть мотиваційно-стимулювальну функцію такої перевірки знань, яка створює мотиви та заохочення до читання і самостійної роботи. Адже активна аудиторна робота дає можливість кожному студенту виявити свою кмітливість і швидкість у засвоєнні нової інформації, а в позааудиторний час – закріпити та збільшити свої знання під час самостійного опрацювання з метою відзначитися на занятті й отримати схвальний відгук від викладача. Бажання відзначитись є природними та виправданими з погляду психології, оскільки кожна людина, а зокрема молода та амбітна, якою є студент, є індивідуумом та при кожній ліпшій нагоді намагається самоствердитись та довести свій інтелектуальний рівень на фоні інших [4; 9].

Позитивним є те, що, виконуючи завдання різнопланового характеру для розвитку читання, студент паралельно з освоєнням прочитаного матеріалу, розвиває розмовні навички (speaking), що тренуються в аудиторний час під час проведення дискусій та обговорень; збільшується словарний запас професійної лексики, що веде до підвищення рівня знань майбутнього спеціаліста; пошук у тексті ключових слів-термінів та складання з ним речень сприяє кращому фіксуванню їх у пам'яті, що дає студенту можливість під час спілкування використовувати більшу кількість професійних виразів та словосполучень; обговорення незрозумілих частин тексту та тлумачення нових слів і термінів розвивають мислення студентів іноземною мовою, що є дуже важливим та визначальним фактором. Позааудиторна робота, що включає виконання домашнього завдання з написання твору-відгуку чи рецензії, дає студенту можливість висловити власну думку, враження, щось додати чи порівняти з вже відомою інформацією. У такий спосіб відбувається повне закріп-

лення матеріалу з читання, до того ж самостійна письмова робота покращує вміння висловлювати свою думку на папері (writing) [1; 8].

Оволодіння студентом іноземною мовою є поступовим накопичувальним процесом, під час якого відбувається формування та систематизація здобутих знань. Однією з основних складових вивчення іноземної мови є читання, оскільки саме з його допомогою збільшується поінформованість студента в різних сферах: науці й культурі, мистецтві та соціальному житті [11].

Висновки. Отже, усі методи, котрі допомагають та пришвидшують здобуття знань, ретельно досліджуються та входять до навчальних програму ВНЗ. На прикладі читання, котре розглянуте у цій статті, можна переконатись у важливості та необхідності зосередження на ньому уваги під час навчального процесу. Важливим є той факт, що компонування аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студента, яка включає читання не лише програмної літератури, а й додаткової, стає джерелом для поповнення активного та пасивного словарного запасів абітурієнта. Можна зробити висновок, що саме оволодіння різними видами читання є чи не найважливішим та основоположним чинником для вільного використання іноземної мови майбутнім спеціалістом як у професійній, так і в інших сферах суспільного життя.

Література

1. Багрова А.Я. Обучение чтению в рамках многоуровневой подготовки специалистов в неязыковом вузе / А.Я. Багрова // Оптимизация обучения иностранным языкам в системе многоуровневой подготовки специалистов (неязыковые вузы). – М.: МГЛУ, 1999. – Вып. 431. – С. 31–36.
2. Багрова А.Я. Формирование коммуникативных умений в чтении / А.Я. Багрова // Коммуникативная ориентированность обучения иностранным языкам внеязыковом вузе : методические рекомендации для преподавателей). – М.: МГЛУ, 1998. – С. 36–44.
3. Людмирская И.Д. Обучение чтению в режиме самостоятельной работы на втором этапе подготовки в неязыковом вузе / И.Д. Людмирская.
4. *Autonomy and independence in language learning* / Edited by Phil Benson and Peter Voller. – London and New-York : Longman, 1997. – P. 121–125.
5. Dickinson L. *Self-instruction in language learning* / L. Dickinson. – Cambridge University Press, 1987.
6. Ястребова Е.Б. Самостоятельность или автономность в обучении иностранным языкам: назад в будущее? / Е.Б. Ястребова // Языки в современном мире : материалы V Международной конференции. 2006. – Ч. II. – С. 780–785.
7. Barnett M.A. “More than meets the eye. Foreign language reading: Theory and practice.” (Language in Education series No. 73). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents / M.A. Barnett / Center for Applied Linguistics-ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. – 1989.
8. Bernhardt E.B. (1986). Reading in the foreign language. In B.H. Wing (Ed.), “Listening, reading, and writing: Analysis and application.” Middlebury, VT: Northeast Conference.
9. Barnett Marva A. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. // Teaching Reading in a Foreign Language. ERIC Digest, 1988. – P. 45–46.
10. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: Аркти, 2000. – С. 34–37.
11. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н.Ф. Коряковцева. – М.: Владос, 2002. – С. 102–109.

**УМОВИ СТВОРЕННЯ Й ЗАСТОСУВАННЯ
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ
ПРИ ВИВЧЕННІ ОРГАНІЧНОЇ ХІМІЇ
СТУДЕНТАМИ ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ**

Створення навчально-методичного забезпечення процесу підготовки фахівців усіх галузей народного господарства, розробка сучасних засобів управління навчальною діяльністю, підвищення ефективності та зручності їх застосування є одними з основних чинників, що забезпечують якість вищої освіти. В умовах інформаційного перевантаження навчальних дисциплін при незмінній кількості навчального часу ефективні засоби навчання забезпечують розвиток пізнавальної активності студентів, сприяють підвищенню самостійності і створюють умови для оптимізації навчального процесу. З погляду діяль-нісного підходу до навчального процесу це дає можливість вирішити питання поєднання застосування теоретичних знань у практичній діяльності студентів у процесі навчання [1]. Одними з таких засобів є навчальні посібники з друкованою основою.

Використання дидактичних матеріалів у зошитах з печатною основою для середньої школи широко висвітлюється в педагогічній та методичній літературі. Проблемі створення та використання зошитів з хімії з друкованою основою приділено увагу в дослідженнях українських учених (А.М. Лікарчук, М.М. Савчин, В.І. Староста). Експериментально доведено, що систематичне використання робочих зошитів з дотриманням розробленої технології на різних етапах навчання підвищує ефективність засвоєння знань, посилює розвивальну функцію та мотивацію до навчання, позитивно впливає на психологічний стан учнів. Робочі зошити завдяки особливостям свого структурування дають змогу розробляти завдання різних рівнів складності, підвищувати індивідуалізацію навчання, допомагають визначити й оцінити рівні навчальних досягнень учнів.

Розробка та використання робочих зошитів та інших дидактичних матеріалів з друкованою основою у вищій школі ще недостатньо розроблений напрям наукових досліджень. Наявність індивідуальних робочих програм, вивчення предметів у світлі їх професійної придатності та відсутність для створення відповідних технічних засобів – усе це ніяк не сприяло поширенню цього виду літератури. Створення дидактичних матеріалів з друкованою основою в межах одного навчального закладу або навіть кафедри стало можливим завдяки сучасним можливостям комп'ютерної та копіювальної техніки. Інформація з інтернет-сайтів вищих навчальних закладів України та зарубіжжя свідчить про те, робочі зошити та робочі журнали широко розробляються та використовуються. Впровадження їх у навчальний процес викликає неоднозначні відгуки викладачів вищої школи, але, на нашу думку, причина негативного ставлення до таких дидактичних матеріалів полягає в тому, що відсутні досконалі, науково обґрунтовані методики їх розробки та використання.

Мета статті полягає у визначенні структури та місця в навчальному процесі робочого журналу для лабораторно-практичних занять з органічної хімії для студентів 2-го курсу фармацевтичного факультету та розробці методики його використання.

Ми поділяємо позицію авторів [2, с. 6], що управління процесом навчання включає такі обов'язкові компоненти:

- визначення цілей навчання;
- забезпечення необхідного початкового рівня знань та вмінь;
- організацію навчання відповідно до алгоритму професійної діяльності;
- забезпечення зворотного зв'язку і корекцію навчання.

Спеціально створені навчально-методичні посібники та підручники, методичні рекомендації для студентів і викладачів, навчальні посібники з друкованою основою є важливими засобами, що забезпечують організацію навчання відповідно до вимог державних стандартів [3]. На нашу думку, робочий журнал у системі навчально-методичного забезпечення може бути ефективним засобом управління пізнавальною діяльністю студентів у позаауди-торний та аудиторний час. До того ж оптимальні умови його застосування не потребують змін у структурі та основних формах організації навчання в медичному ВНЗ.

Ефективність як процесу навчання, так і управління ним не можлива без свідомої активної участі суб'єктів навчання. Розроблені дидактичні матеріали повинні викликати в них позитивне ставлення до навчальної діяльності та мотивувати до самонавчання та самоорганізації. Інакше не можливе ефективне спілкування між організатором навчальної діяльності та виконавцем, тобто викладачем і студентом. Рівень сформованості відповідальності, самостійності та самосвідомості студентів вищих навчальних закладів дає можливість широкого використання зворотного зв'язку для розробки навчально-методичних комплексів і методів навчання. Одним з видів зворотного зв'язку є анкетування.

Серед студентів 2-го курсу після вивчення предмета “Органічна хімія” було проведено анкетування з метою визначення їх ставлення до структури та технології використання робочого журналу з органічної хімії. Перше півріччя студенти навчалися без використання робочого журналу і тому мали змогу оцінити навчання з використанням журналу в другому півріччі. В анкетуванні взяли участь 64 студенти II-го курсу фармацевтичного факультету Донецького національного медичного університету.

Анкетування проводилось анонімно з метою одержання найбільш достовірної інформації. На ряд питань студенти повинні були дати однозначні відповіді, але на деякі питання, керуючись доцільністю, ми дозволяли дати більше однієї відповіді. За результатами анкетування, 78,1% студентів вважають, що використання журналу допомогло їм при вивченні органічної хімії та підготовці до складання іспиту. Будь-який процес навчання, незалежно від застосованих методик викладання навчальних предметів, має трикомпонентну структуру: орієнтовно-мотиваційний етап, етап власної пізнавальної діяльності (операційно-виконавчий) та етап управління цією діяльністю (рефлексійно-оцінювальний). Розробляючи журнал, ми виходили з того, що основною його функцією має бути організація навчання, тобто реалізація операційно-виконавчого етапу. На питання: “Яку функцію виконував журнал при вивченні органічної хімії?” відповіді розподілилися так: 56,6% – навчання, 20,7% – мотивація, 18,9% – контроль та 3,8% – ніякої. Одержані результати збігаються з нашою думкою і також доводять багатofункціональність використаного дидактичного матеріалу.

Для з'ясування найслабшої ланки процесу навчання студентської аудиторії було запропоновано таке запитання: “Яка з форм навчання найбільш потребує вдосконалення?”. Думки студентів розподілились у такому співвідношенні: найбі-

льше потребує вдосконалення самопідготовка – 71,5% відповідей, практичне заняття – 18% та лекція – 10,5%. Наша точка зору повністю збігається з думкою студентів, що основним напрямом застосування робочого журналу є вдосконалення організації самостійної роботи. У створеному журналі основна частина змісту присвячена управлінню неаудиторною діяльністю студентів.

Згідно зі структурою навчальної діяльності студентів у межах теми, розрахованої на одне практичне заняття, ми розподілили структурні компоненти робочого журналу за їх функціональним призначенням (табл. 1).

Таблиця 1

Структурні компоненти робочого журналу

Блоки структурних компонентів	Структурні компоненти	Суттєві ознаки
Орієнтовно-мотиваційний	Мета заняття	Опис умінь, що формуються в межах теми
	Основні теоретичні питання	Перелік теоретичних питань, необхідних для досягнення мети
	Джерела інформації	Перелік розділів та сторінок підручників, де можна знайти необхідну інформацію
Операційно-виконавчий	Зміст навчання	Схематичний опорний конспект
	Орієнтовна основа діяльності	Алгоритми, алгоритмічні приписи, зразки виконання завдань
	Цільові навчальні завдання	Система різнорівневих вправ
	Інструкція до лабораторної роботи	Таблиця обов'язкових лабораторних дослідів практичного заняття
Рефлексійно-оцінювальний	Питання до лабораторної роботи	Перелік питань
	Тестові завдання до самоконтролю	Завдання закритої форми з однією правильною відповіддю

Важливість визначення загальних і конкретних цілей заняття зумовлена принципами організації процесу навчання. Не визначивши мету заняття, не можна однозначно визначити обсяг навчального матеріалу, структуру та послідовність його викладення. Дисципліна “Органічна хімія” є базовим предметом вищої фармацевтичної освіти і входить до циклу природничо-наукової підготовки фармацевтів. Після оволодіння цим предметом студент повинен уміти інтерпретувати властивості органічних речовин на основі їх будови. До складу цього вміння входять декілька, зокрема:

- оперувати назвами органічних речовин згідно з міжнародною номенклатурою;
- прогнозувати та порівнювати реакційну здатність органічних речовин у різних умовах зберігання та застосування;
- передбачати й описувати хімічні процеси, що відбуваються при використанні і зберіганні органічних речовин;
- вибирати методи та проводити ідентифікацію функціональних груп в органічних сполуках.

Усі ці вміння є необхідними для забезпечення вихідного рівня знань й вмінь при вивченні професійно орієнтованих дисциплін: фармацевтичної хімії, токсикологічної хімії, технології виготовлення ліків, клінічної фармакології. Більшість студентів розуміє важливість вивчення органічної хімії, тому на питання про при-

чину та рівень інтересу до цього предмета 63% студентів відповіли, що вважають його потрібним в професійній діяльності, 30% – що він просто подобається, а на думку 7%, він непотрібний та нецікавий.

Основну увагу слід зосередити на розробці операційно-виконавчого блоку структурних елементів журналу, саме він, на наш погляд, потребує найбільшої корекції. Думки студентів щодо корекції структурних елементів розташувались у такій послідовності: 59% зауважили, що найбільшій корекції потребують навчальні завдання, 25% – опорні конспекти, 12% – тестові завдання, 2% – інструкції до лабораторної роботи, 2% – алгоритми.

За результатами анкетування, 57% студентів вважають органічну хімію складним предметом і причину ускладнень 63% бачать у великому обсязі, а 26% в складності навчального матеріалу. З додаткових відповідей слід відзначити труднощі в запам'ятовуванні та в просторовому уявленні будови молекули. Ці факти доводять необхідність детального структурування змісту та створення такої орієнтовної основи дії (ООД), що забезпечує не формальне, а осмислене виконання завдань та зміцнення логічних зв'язків між окремими темами.

У журналі таку функцію виконують опорні конспекти й алгоритми. В опорному конспекті зміст теоретичного матеріалу розташований у межах однієї сторінки у вигляді формул, схем, хімічних рівнянь та інших видів схематичного подання інформації. В схемах є пропущені місця, що заповнюються студентами самостійно. Така форма подання інформації, на нашу думку, допомагає студентові виокремити головне та другорядне, провести структурування змісту й запам'ятати необхідну інформацію. Так, 90,6% студентів зауважили, що робота з опорними конспектами допомагає їм при вивченні курсу органічної хімії і також 78,1% студентів користувалися ними при підготовці до іспиту. Тестуванням також підтверджена багатofункціональність опорних конспектів. На думку студентів, вони теоретичний матеріал закріплюють (35,8%), систематизують (23,45%), доповнюють (22,22%) та пояснюють (18,52%). Подальше дослідження в цьому напрямі ми бачимо в організації методики навчання студентів самостійно складати опорні конспекти й алгоритми.

Враховуючи різноманітність класифікації навчальних завдань у науковій літературі та специфіку предмета “Органічна хімія”, при розробці робочого журналу ми використовували класифікацію навчальних завдань за змістом (табл. 2).

Таблиця 2

Види завдань за змістом навчання

№ з/п	Зміст навчальних завдань	Знання, що забезпечують виконання
1	Складання назв та формул речовин	Класифікація органічних речовин. Хімічні номенклатури органічних речовин
2	Складання рівнянь реакції	Хімічні властивості органічних речовин. Механізми реакцій
3	Виконання ланцюгу хімічних перетворень	Взаємозв'язок між класами органічних сполук
4	Складання схеми добування речовин	Способи добування органічних речовин
5	Порівняння реакційної здатності речовин	Будова молекул органічних речовин. Електронні ефекти в молекулах органічних речовин
6	Ідентифікація органічних речовин	Якісні реакції на функціональні групи та структурні фрагменти молекул

В.П. Беспалько [4, с. 77] формулює принципи ускладнення при розробці системи завдань у навчальному процесі як поступовий перехід за рівнями від начального до кінцевого рівня за двома напрямками: за рівнями а) засвоєння та б) абстракції. Завдання, що входять до складу посібників для фармацевтичних факультетів [5; 6], різноманітні за змістом і характером, але побудовані, як правило, на одному рівні складності, що вимагає від кожного викладача розробки додаткових завдань різноманітних за рівнями складності. До складу робочого журналу ввійшли навчальні завдання, що можуть бути використані на різних рівнях засвоєння знань.

Перший рівень – розпізнавання та відтворення окремих елементів знань. Другий рівень – розпізнавання та відтворення сукупності елементів знань. Завдання першого та другого рівнів – найпростіші завдання репродуктивного характеру спрямовані на забезпечення запам'ятовування та систематизацію теоретичного матеріалу. Більшість завдань цих рівнів входять до складу опорних конспектів і мають вигляд схем рівнянь хімічних реакцій з незаповненими місцями. Специфіка предмета “Органічна хімія” вимагає прописування структурних формул речовин і рівнянь реакцій, що призначені для запам'ятовування. Самостійні додаткові відповіді студентів свідчать, що причинами труднощів при вивченні органічної хімії, поряд з переліченими вище, є труднощі запам'ятовування та відображення структурних формул молекул. Тому завданням цих типів приділяється значна увага.

Третій рівень – використання елементів знань у типових завданнях у межах однієї теми. Це завдання середньої складності, вирішення яких не викликає особливих труднощів, оскільки вони мають стандартний алгоритм розв'язання. Завдання цього рівня можна зараховувати до тренувальних вправ. Вони використовуються для відпрацювання та закріплення навичок написання типових хімічних рівнянь, систематизації та порівняння властивостей хімічних об'єктів.

Четвертий рівень – використання знань у системі міжтематичних зв'язків. Це комплексні завдання та завдання частково-пошукового характеру, які виконуються за алгоритмом, але при їх виконанні виникають нетипові труднощі. Як показує практика, для студентів вищих навчальних закладів найскладнішими є завдання з використанням попередньо вивченого матеріалу. Недостатнє використання в навчанні міжтематичних та міжпредметних зв'язків призводить до формування у студентів відповідного ставлення до запам'ятовування: швидко запам'ятати, відповісти та забути. Виконання студентами завдань цього рівня допомагає закріпленню здобутих знань, їх систематизації та узагальненню.

Завдання п'ятого рівня – це складні завдання творчого характеру, які не мають алгоритму дій. Завдання цього типу можна охарактеризувати як проблемні, що формують глибоке розуміння хімічних процесів і вміння орієнтуватися в нестандартних ситуаціях.

Методикою використання журналу передбачалося, що студенти самостійно заповнюють опорний конспект та виконують навчальні завдання після вивчення теоретичного матеріалу. Для усунення ускладнень при виконанні роботи в журналі нами наведені зразки виконання завдань там, де це потрібно з нашого погляду. Вибір місця розташування зразків у журналі до цього часу проводився емпірично, тому метою подальшого дослідження є з'ясування доцільності розміщення зразків виконання, правильних рішень і відповідей. На нашу думку, повне наведення правильних рішень і відповідей у кінці журналу залежить від педагогічної майстерності викладача та рівня сформованості відповідальності студентів.

Методикою використання журналу передбачалося, що підбір завдань буде зроблений таким чином, щоб охопити всі поставлені цілі навчання за темою та щоб більшість завдань могли виконати всі студенти, користуючись у разі необхідності підручником. Але для мотивації навчання сильних студентів до кожної теми були включені завдання, які вимагали більш глибокого осмислення матеріалу, та завдання проблемного характеру. Розв'язання цих завдань обов'язково детально обговорювалося на занятті.

Не кожен з перелічених видів завдань за змістом можливо та доцільно використовувати на всіх рівнях складності (табл. 3).

Таблиця 3

Розподіл завдань у робочому журналі за рівнями складності

№ з/п	Зміст навчальних занять	Рівні				
		I	II	III	IV	V
1	Складання назв та формул	+	+	+	-	+
2	Складання рівняння реакції	+	+	+	+	+
3	Виконання ланцюгу перетворень	-	-	+	+	+
4	Складання схеми добування речовини	-	+	+	+	+
5	Порівняння реакційної здатності	-	-	+	+	+
6	Ідентифікація органічних речовин	+	+	+	+	+

Ми дослідили ставлення студентів до складності завдань, різних за змістом. В анкеті були запропоновані питання, які завдання студенти вважають складними, а які – легкими. На ці питання студентам було дозволено вибрати по дві відповіді. В табл. 4 наведено розподіл відповідей студентів на питання, які види завдань, на їх думку, були легкими, а які – складними.

Таблиця 4

Результати оцінювання складності завдань студентами, %

№ з/п	Зміст навчальних занять	Легкі	Складні
1	Складання назв та формул	38,3	7,3
2	Складання рівняння реакції	20,5	6,7
3	Виконання ланцюгу перетворень	18,9	10,2
4	Складання схеми добування речовини	13,8	19,5
5	Порівняння реакційної здатності	3,5	36,2
6	Ідентифікація органічних речовин	5,0	20,1

Для аналізу переваг студентів щодо різних видів діяльності при виконанні завдань ми пропонували відповісти на такі запитання анкети: “Які форми завдань вам більше подобаються?”. Відповіді розташувалися таким чином: 56,3% – вибрати правильну відповідь, 20,7% – виконати завдання за зразком, 13,8% -закінчити рівняння реакції, 9,2% – вставити формули в ланцюг перетворень. При подальшій корекції змісту робочого журналу з метою забезпечення ефективності й комфортності навчання ми вважаємо доцільним підвищення складності завдань, які більше подобаються студентам, та розробку методик роботи з завданнями, котрі подобаються менше.

Висновки. Таким чином, ми визначили доцільність використання в навчальному процесі робочого журналу з органічної хімії для студентів фармацевтичного факультету. В процесі дослідження проведена корекція структурних компонентів журналу з урахуванням навчальних досягнень та цілей навчання.

Продовження дослідження ми вбачаємо в подальшій корекції системи навчальних завдань і методики використання журналу.

Література

1. Попков В.А. Дидактика высшей школы / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М. : Академия, 2001. – 136 с.
2. Визначення та забезпечення цілей навчання у медичних вищих навчальних закладів відповідно до чинних державних стандартів та принципів Болонського процесу / В.М. Казаків, І.С. Вітенко, О.М. Талалаєнко, М.С. Каменецький, М.Б. Первак, О.В. Котлубей. – Д. : ЦМК МОЗ України, 2007. – 100 с.
3. Государственные стандарты высшего образования и аттестация качества подготовки выпускников (на примере высшего медицинского образования) / [под ред. В.Н. Казакова]. – М. ; Донецк, 2004. – 150 с.
4. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : учеб.-метод. пособ. / В.П. Беспалько. – М. : Высшая школа, 1989. – 144 с.
5. Черных В.П. Общий практикум по органической химии / В.П. Черных. – Харьков : Изд-во НФАУ ; Золотые страницы, 2002. – С. 151–155.
6. Сборник тестов по органической химии / [под ред. В.П. Черних]. – Харьков, 2005. – С. 5–19.

СТУКАЛО О.А.

КОМУНІКАТИВНІ ЯКОСТІ ВИКЛАДАЧА ЯК ФАКТОР УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Більшість учених стверджує, що особистість викладача – це головний, системоутворювальний блок професійної компетенції педагога, який визначає характер цілей і завдань педагогічної діяльності. Це система його ціннісних орієнтацій, мотивів і стилю індивідуальної діяльності та спілкування. Вона визначає унікальність і неповторність людини. У структуру особистості викладача входять такі якості, як спрямованість і мотивація. Особистість визначають і педагогічні здібності, які забезпечують успішне виконання роботи. Важливу роль у формуванні особистості викладача відіграють його комунікативні якості. Комунікативні якості ми розглядаємо, виходячи з визначення спілкування як процесу обміну між людьми певними результатами їх психічної та духовної діяльності: засвоєною інформацією, думками, судженнями, оцінками, почуттями й настановами [6, с. 196].

Комунікативні якості викладача є основним видом, засобом реалізації професійної діяльності педагога. Багато труднощів і невдач у педагогічній діяльності зумовлено саме недоліками у сфері професійно-педагогічного спілкування, яке являє собою систему прийомів і засобів, що реалізують цілі та завдання педагогічної діяльності й організують, спрямовують соціально-психологічну взаємодію викладача та студента. При цьому в структурі професійно-педагогічного спілкування визначають три компоненти: 1) когнітивний (пізнавальний) – пов'язаний з процесом прийому та передачі інформації, що здійснюється вербальними засобами; 2) афективний (емоційний) – відтворює спілкування як процес обміну та регуляції на емоційному рівні; 3) поведінковий (практичний) – пов'язаний з процесом взаємної регуляції дій, поведінки партнерів по взаємодії. З цією структурою погоджуються такі науковці, як М.М. Обозов, Я.Л. Коломінський, Б.Ф. Ломов та ін.

Їхні погляди знайшли своє продовження у дослідженнях науковців, які висловили свої думки щодо головних складових комунікативних якостей викладача. У підсистему комунікативних якостей викладача науковці включають: емпатію і професійну рефлексію (А.О. Деркач); контактність, уміння вислухати (Т.С. Воропаєва); тактовність, реактивність (М.П. Єрастов); справедливість, чуйність (В.О. Сластьонін); гнучкість і делікатність, спрямованість на відкрите спілкування, здатність швидко встановлювати контакт та красномовність (М.А. Галагузова); соціальну сміливість (В.М. Келасьєв).

Проте недостатньо вивченим залишається питання впливу цих якостей на ефективність спілкування.

Мета статті – розглянути вплив комунікативних якостей викладача на ефективність професійного спілкування.

Спираючись на розуміння професійних комунікативних якостей викладача як сукупності індивідуальних особливостей особистості спеціаліста, котрі впливають на ефективність професійної діяльності й сприяють продуктивній взаємодії (М.М. Обозов, Р.Л. Кричевський, Я.Л. Коломінський), вважаємо, що викладач ВНЗ постає перед студентами не тільки як фахівець, а і як керівник процесу спілкування. Його репутація, авторитет, престиж значною мірою залежать від уміння спілкуватися, відчувати не тільки аудиторію, а й окремого студента. Особливі труднощі в налагодженні педагогічного спілкування, взаємовідносин зі студентами у сфері особистісних контактів відчувають викладачі-початківці. Для того, щоб оволодіти високим рівнем професійно-педагогічного спілкування, треба глибоко вивчити його психологічні й змістові основи.

Комунікативні якості визначають рівень продуктивності процесу взаємодії суб'єктів. Залежно від окремих функцій, що реалізують ці характеристики особистості педагога в комунікативній діяльності, Н.П. Волкова пропонує таку їх класифікацію:

- управлінські – організація навчально-виховного процесу, здатність стимулювати студента на розвиток власних сил і здібностей;
- інформативні – якості, які відповідають за безпосередньо передані знання;
- емотивні – емпатійність, чуйність, тактовність, делікатність;
- фактичні – якості, які відповідають за встановлення і підтримку взаємодії.

Науковці виділяють такі засоби педагогічної комунікації: діяльність і поведінка людей; мова; невербальні форми передачі інформації; навчальні і наочні приладдя; технічні засоби навчання і контролю; зовнішність викладача (конституція тіла, виразність обличчя, тембр і сила голосу, зачіска й одяг тощо) [1, с. 16].

У зв'язку із цим комунікативність викладача є професійно значущою за своєю роллю.

Комунікативні якості залежно від виду комунікативної діяльності поділяють на вербальні, що характеризують мовну культуру спеціаліста, та невербальні, які характеризують уміння використовувати немовні засоби, емоційну культуру, вміння управляти своїм темпераментом.

Усі ці комунікативні якості реалізуються на основі актуалізації характеристик – механізмів, від успішності відтворення яких, насамперед з боку педагога як головного суб'єкта процесу взаємодії, залежить результат професійного спілкування. Отже, такі професійні комунікативні якості, як рефлексія, емпатія, ідентифікація та децентрація розуміються як основні характеристики, що відповідають за

встановлення особливого стану суб'єкта, без якого неможливе спілкування між викладачем і студентом.

Якщо розглядати такі комунікативні якості як емпатія і рефлексія, то можна відзначити, що більшість учених зараховують її у ранг професійних якостей спеціаліста (Т.П. Гаврилова, А.О. Деркач, Р.Л. Кричевський).

Емпатію розуміють як емоційний стан або особливого роду емоцію, зміст якої є відображене емпатом ставлення людини, яка переживає, до об'єктивної дійсності, що виражене в тих самих почуттях і виявляється зовнішньо у формах експресії, подібних експресії людини, яка переживає [5, с. 86].

Виділяють три види емпатії: емоційна емпатія (заснована на механізмах проєкції та імітації моторних і афективних реакцій іншої людини), когнітивна емпатія (базується на інтелектуальних процесах), предикативна емпатія (виявляється в спроможності людини прогнозувати афективні реакції іншого в конкретних ситуаціях) [7, с. 463].

Емпатичні переживання можуть бути адекватними або неадекватними переживанням об'єкта емпатії. У реальному житті емпатичні переживання можуть бути реакцією не тільки на те, що спостерігається, а й на уявлення особистістю переживання інших людей, яких індивід не сприймає безпосередньо.

Таким чином, специфіка емпатії полягає в її емоційній природі, а змістом емпатії можна вважати відображене ставлення того, хто співчуває кому-небудь, виражене в почуттях, ідентичних почуттям цієї людини, яка переживає.

Наступною комунікативною якістю педагога є ідентифікація, під якою розуміємо процес і результат неусвідомленого уподібнення, ототожнення суб'єкта з іншим суб'єктом, групою, зразком; або схожість поведінкових або особистісних характеристик іншої особи як реальне їхнє відтворення або в подібних поведінкових актах, або в символічних еквівалентах поведінки [7, с. 130].

Виділяють такі особливості ідентифікації. Ідентифікація – генералізований і поширений на багато ситуацій процес, при якому різні типи поведінки відтворюються в безлічі ситуацій. Вона також є постійним процесом, що має місце й за відсутності моделі. Ідентифікація передбачає відтворення таких типів поведінки, які є символічними еквівалентами поведінки, що демонструється моделлю. Також важливим є той факт, що змодельована поведінка в ідентифікації спонукається внутрішніми мотивами індивіда. Ідентифікація характеризується не сліпою імітацією поведінки, а засвоєнням мотивації вчинків моделі.

Сутність ідентифікації полягає в ототожненні суб'єктом себе з іншим суб'єктом на основі сталого емоційного зв'язку, а також включення у свій внутрішній світ і прийняття як власних норм, цінностей, зразків.

Рефлексія, що являє собою механізм соціальної перцепції, розглядають як усвідомлення особистістю того, як вона сприймається партнером по спілкуванню. Це виступає не просто знанням іншого або розумінням іншого, а й знанням того, як інший розуміє його; це подвійний процес дзеркального взаємовідображення партнерів спілкування. Рефлексія є глибоким, послідовним взаємовідображенням, зміст якого полягає у відтворенні внутрішнього світу партнера по взаємодії.

У психолого-педагогічних дослідженнях рефлексія трактується або в інтелектуальному контексті – як компонент теоретичного мислення функціонування якого забезпечується контролем та оцінюванням власних дій (В.В. Давидов, О.З. Зак); або в особистісному контексті – як самосвідомість (Л.С. Виготський) і самоаналіз, пов'я-

заний зі спілкуванням (О.М. Матюшкін), рефлексивними очікуваннями (Н.І. Гуткіна); як оцінювання, осмислення наслідків власних дій з погляду їх значущості для діяльності, спілкування та самосвідомості особистості (В.О. Петровський).

Як складний процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних фактів і станів, усвідомлення особистістю того, як вона сприймається й оцінюється іншими, рефлексія включає в себе декілька позицій, які характеризують взаємне відображення суб'єктів: сам суб'єкт, який він є в дійсності; суб'єкт, яким він бачить сам себе; суб'єкт, яким він сприймається іншим суб'єктом; ті самі три позиції, але з боку іншого суб'єкта [7, с. 341].

Таким чином, рефлексія є процесом подвійного, дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого виступає відтворення, репродукція особливостей один одного.

Останнім механізмом соціальної перцепції та професійною комунікативною якістю педагога є децентрація. Цей термін був введений Ж. Піаже, який під цим поняттям розумів здатність особистості змінити власні розмовні позиції.

Децентрація як особистісна властивість являє собою здатність людини стати на позицію партнера по взаємодії і координувати її зі своєю власною позицією. Джерелом децентрації виступає безпосереднє спілкування, у ході якого відбувається зіткнення суперечливих точок зору, що спонукає суб'єкта до перетворення значення понять і уявлень у власній позиції.

Децентрація властива кожній людині. Засобом розвитку або формування децентрації є взаємодія людей, у процесі якої відбувається часте переключення партнерів з однієї ролі на іншу.

Оскільки за своєю змістовною структурою децентрація полягає в зміні первинної позиції, в результаті якої здійснюється ототожнення індивіда, його позиції з іншою людиною, та зміні перспективи, яка виникає внаслідок зміни позиції, можна припустити, що чим більша різниця між особистою позицією індивіда та позицією іншої людини, з якою відбувається комунікація, тим складніше буде відбуватися децентрація.

Вважається, що проблема визначення перелічених чотирьох професійних комунікативних якостей полягає в тому, що в науковій літературі недостатньо визначені критерії розмежування емпатії, ідентифікації, рефлексії та децентрації. Наприклад, деякі вчені трактують ідентифікацію як емпатію. Однозначно стверджувати про співвідносність цих механізмів соціальної перцепції можна тільки за результатами спеціальних досліджень, які б розглядали їх природу. Проте більшість дослідників (Т.Є. Гура, Я.Л. Коломінський, А.А. Реан) схиляються до думки, що ці механізми є рівнозначними, адже вони здатні взаємодоповнювати один одного за певних умов. У процесі професійної децентрації викладача можна помітити його професійну емпатію, що відповідає за співчуття переживанням учня та ідентифікацію його проблем, труднощів.

Висновки. Проведене дослідження дає змогу зробити висновок, що всі зазначені професійні комунікативні якості викладача – емпатія, рефлексія, децентрація та ідентифікація – є рівнозначними і взаємопов'язаними; вони забезпечують ефективність професійної педагогічної діяльності, сприятливі умови для розвитку та формування особистості майбутнього фахівця, його успішного пристосування до різних умов професійної діяльності.

Література

1. Волкова Н.П. Педагогічні комунікації / Н.П. Волкова. – Дніпропетровськ : ДНУ, 2005. – 128 с.
2. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навч. посіб. / О.І. Гура – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
4. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – К. : Лыбидь, 1990. – 192 с.
5. Пашукова Т.И. О механизмах эмпатии и некоторых ее психических корреляторах / Т.И. Пашукова // Вопросы психологии межличностного познания и общения. – Краснодар : Куб. ун-т, 1983. – С. 86–92.
6. Подоляк Л.Г. Психология вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : Філ-студія, 2006. – 320 с.
7. Психология : словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

СУМКІНА Т.О.

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

У швидкозмінній економічній ситуації відбувається стрімка зміна процесів виробництва на основі впровадження нових сучасних технологій, що зумовлює необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців. В умовах жорсткої конкуренції сучасний фахівець повинен володіти глибокими професійними знаннями, оперативно реагувати на зміни в суспільстві, бути готовим до прийняття оптимальних відповідальних рішень.

Аналіз освітніх програм підготовки фахівців економічного профілю показує, що формування готовності до прийняття рішень починається на старших курсах у рамках спеціальних дисциплін. При цьому потенціал загальноосвітніх дисциплін, особливо математичних, практично не використовується. Проте саме математичні дисципліни розвивають уміння аналізувати зміст поставленого завдання, здійснювати пошук методів і способів виходу з невизначеної ситуації, вибирати оптимальне рішення, оцінювати ефективність прийнятого рішення. Крім того, розвиваються інтелектуально-евристичні, інтуїтивні здібності особи: генерувати ідеї і розробляти оригінальні підходи і стратегії; переносити знання і вміння в нові ситуації.

Для глибокого і повного оволодіння матеріалом вузівських навчальних програм студентам необхідно постійно вдосконалювати свої знання, виробляти навички дослідника, активізувати пізнавальну діяльність. Традиційна форма навчання не забезпечує формування у студентів умінь і навичок самостійної пізнавальної активності, не стимулює творчу навчально-пізнавальну діяльність. Тому актуальною на сьогодні залишається проблема розвитку творчої активності студентів, організації їх самостійної роботи, адаптації до нових умов навчання.

Проблема формування й розвитку пізнавальної активності, в тому числі і при вивченні математики, досліджена в працях зарубіжних вчених, таких як Л.П. Аристота, Ю.К. Бабанський, Д.В. Вількєєв, І.І. Ільєсов, І.В. Калашніков, В.В. Краєвський, Л.Д. Кудрявцев, І.Я. Лернер, Дж. Малаті, Г.І. Щукін та інших. Серед українських науковців цим питанням займалися М.Я. Ігнатенко, З.І. Слєпкань, Ю.В. Триус.

Метою статті є розгляд проблеми активізації пізнавальної діяльності та самостійної роботи студентів при вивченні вищої математики у ВНЗ.

Не секрет, що сьогодні навчання багатьох студентів зводиться до добросовісного відвідування занять, виконання завдань на практичних заняттях, але при цьому вони не виявляють особливої активності і творчості. При традиційному навчанні викладач і підручники є основними джерелами знань, а з боку викладача здійснюється ще і контроль. Пізнавальна самостійність студентів розвивається найчастіше стихійно. В наслідок цього випускники не вміють здобувати нові знання і творчо їх застосовувати, зазнають труднощів у ситуаціях, у яких повинні самостійно орієнтуватися і приймати оптимальні рішення.

Ось як, наприклад, характеризує стан математичної освіти в західних країнах Дж. Малаті: “На міжнародних конференціях зазвичай виражається задоволення змінами, що тривають, а на місцях ситуація протилежна. На слабкість сучасних учнів скаржаться всі. Найголосніші звинувачення належать університетським професорам. Вони незадоволені передусім освітою в середній школі. В школах інтерес до вивчення математики низький... Часто студенти не хочуть обирати математику як випускний іспит, а іноді навіть не обирають цей курс і не вивчають її взагалі... Для математичних факультетів набрати студентів високого рівня стало проблемою. Іноді навіть абітурієнтів на математичні спеціальності виявляється настільки мало, що неможливо організувати для них нормальне навчання. Не всі студенти, які вступають на математичні факультети, їх закінчують: значна частка вступників переходять на інші факультети або взагалі йдуть з університету. Подібні труднощі наявні в університетах і щодо суміжних спеціальностей (наприклад, фізика). Все це поширюється і на педагогічні інститути. Це і є головні причини низького рівня вчителів математики і фізики. Проблеми в математичній освіті, на які всі скаржаться, лежать на поверхні, але це лише симптоми більш глибоких проблем” [1].

У праці [2] розглянуто основні проблеми вищої математичної освіти в Росії, які, на нашу думку, притаманні й Україні та іншим країнам СНД:

- 1) зменшення обсягу математичних дисциплін (скорочення кількості годин, що виділяються на математику);
- 2) розрив між рівнем математичних знань випускників шкіл і вимогами ВНЗ;
- 3) невідповідність рівня математичних знань випускників ВНЗ потребами сучасної науки і технологій;
- 4) недостатнє фінансування освіти з боку держави.

В українських вищих навчальних закладах теж можна простежити описану вище невтішну картину і побачити, що результати навчання студентів, рівень їх математичної культури, пізнавальної активності і самостійності досить низький. Усе це негативно позначається на якості знань і вмінь студентів, їх інтелектуальному розвитку, рівні фахової підготовки.

Як зауважує Ю.В. Триус, до основних проблем, з якими стикаються студенти при вивченні математичних дисциплін, можна зарахувати:

- низький рівень базової теоретичної підготовки з математики;
- недостатній рівень практичних умінь та навичок щодо використання цих знань;
- невміння застосовувати математичні знання для формалізації практичних завдань та їх розв’язування;

- низьку мотивацію при вивченні дисциплін математичного циклу;
- недостатній рівень навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- невміння і небажання студентів працювати самостійно;
- недостатню кількість годин, що відведені на вивчення математичних дисциплін;
- відсутність якісних сучасних підручників, посібників та інших методичних матеріалів [3, с. 68].

Зазначені проблеми і пошук шляхів їх вирішення хвилюють багатьох відомих учених, викладачів математики. Але однозначної думки щодо вирішення цих питань поки що немає. І. Васильченко зазначає, що “питання про те, чому навчати в математиці і як навчати математики широко обговорюється у зв’язку з підвищенням ролі математичних методів у розв’язанні конкретних практично важливих завдань... У цілому ми ще не знаємо, як потрібно найбільш ефективно й економно навчати математики при сучасних до неї вимогах” [4, с. 34].

Одним з реальних шляхів підвищення рівня якості професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема математичної, на рівні ВНЗ, є розроблення науково обґрунтованих методичних систем навчання з фахових дисциплін, які б сприяли активізації навчально-пізнавальної, науково-дослідної діяльності студентів, розкриттю їх творчого потенціалу, збільшенню ролі самостійної та індивідуальної роботи і ґрунтувалися б на широкому впровадженні у навчальний процес новітніх педагогічних та інформаційних технологій. Цілеспрямована робота факультетів, кафедр, викладачів з формування та розвитку пізнавальної активності студентів – гарант підвищення якості засвоєння студентами навчального матеріалу, розвитку їх мислення тощо.

Успішне викладання неможливе без стимулювання активності студентів у процесі навчання. Стимулювання має на меті залучити увагу студентів до вивчення теми заняття, викликати в них зацікавленість, допитливість, пізнавальний інтерес. Разом з тим необхідно розвивати в студентів почуття обов’язку й відповідальності, які також сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності. Ефективність засвоєння знань залежить від кількох факторів, зокрема від мотивації навчання. Якщо викладач виявляє, що в студентів недостатньо розвинений мотив обов’язку, то він додатково роз’яснює суспільне значення навчання, добирає переконливі приклади, що розкривають значення освіти для науково-технічного прогресу, підвищення продуктивності праці, для соціального і культурного прогресу суспільства. Одночасно педагог навчає розуміти суб’єктивне значення навчання: що може дати навчання математики для розвитку нахилів і здібностей, для майбутньої професії.

Як відзначають Ю.К. Бабанський, В.П. Безпалько, М.І. Бурда, Г.А. Ільїн, З.І. Слепкань, А.А. Кірсанов та ін., одним із важливих факторів активізації пізнавальної діяльності студентів є індивідуалізація та диференціація навчання. У процесі навчання необхідно враховувати як сильні, так і слабкі сторони в здібностях кожного студента. Поділяючи студентів на певні групи з урахуванням індивідуальних особливостей, необхідно створити умови навчання для всіх груп такі, що всі вони будуть вивчати навчальний матеріал не нижче вимог освітніх стандартів [5, с. 30]. Це можливо шляхом диференціації не тільки змісту навчання, а й форм, методів, засоби навчання та дози допомоги. Посилаючись на дослідження

Ю.К. Бабанського, можна стверджувати, що деякі студенти потребують більшої допомоги, інші – у звичайних дозах, треті – у дуже незначних. У подальшому дози допомоги повинні зменшуватися, щоб розвивати самостійність студентів. Посилаючись на дослідження М.В. Метельського, доцільно диференціювати зміст за трьома рівнями його подання: перший, ознайомлювальний рівень – оглядово-ознайомлювальне вивчення з метою дати студентам лише уявлення, яке розширить їх загальнонауковий і предметний кругозір; другий, ідейно-узагальнюючий рівень – вивчення науково-ідейного змісту теми з ілюстрацією лише окремих застосувань; третій, операційний рівень – доведення вивчення до автоматизації навичок його застосування.

Цілеспрямована робота викладачів з формування та розвитку пізнавальної активності студентів при вивченні математики – запорука підвищення не тільки якості їх математичної підготовки, а й вироблення вміння застосовувати знання на практиці, доведення логічного мислення до рівня, який допоміг би стати кваліфікованими спеціалістами у своїй галузі. Академік Б.В. Гнеденко відзначає, що організаторам математичної освіти слід визначити, чого і як навчати студентів, щоб підготувати їх до всього різноманіття майбутньої діяльності і при тому показати привабливість і державну важливість кожного з обраних ними напрямів подальшої роботи. Це підтверджує великі дидактичні можливості використання прикладних вправ і вправ, що сприяють розвитку необхідних для майбутньої професії якостей особистості для підвищення рівня пізнавальної активності студентів.

Значні дидактичні можливості для підвищення рівня пізнавальної активності мають нові інформаційні технології. У Законі України “Про національну програму інформатизації” від 04.02.1998 р. № 74/98-ВР визначаються стратегічні напрями розв’язання проблеми забезпечення інформаційних потреб та інформаційної підтримки всіх сфер діяльності людей. Концепцією інформатизації освіти передбачається “широке використання в процесі навчання педагогічних програмних засобів” для вдосконалення форм і змісту навчального процесу, вирішення проблем освіти на рівні світових вимог. Можна виділити групу найважливіших чинників активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, ефективність яких може бути посилена за рахунок застосування в навчальному процесі новітніх інформаційних технологій:

- розвиток мотивації, посилення інтересу до навчання, у тому числі до способів здобуття знань;
- розвиток мислення, інтелектуальних здібностей студентів;
- індивідуалізація та диференціація навчання;
- розвиток самостійності;
- віддання переваги активним методам навчання;
- підвищення наочності навчання;
- збільшення арсеналу засобів пізнавальної діяльності, опанування сучасними методами наукового пізнання, пов’язаними із застосуванням комп’ютерів;
- розширення кола задач і вправ, проведення лабораторних робіт у процесі навчання математичним дисциплінам;
- спрощення та збільшення швидкості доступу до навчальної та наукової інформації через мережу Інтернет [3, с. 112].

Ефективним способом залучення студентів до самостійного наукового пошуку, розвитку їх пізнавальної активності і творчості є проблемне навчання. Активі-

зація творчої, пізнавальної діяльності студентів сприяє такому навчанню, яке в умовах швидкого збільшення обсягу інформації і необхідності її більш якісної переробки і засвоєння виступає дуже ефективним засобом досягнення міцних і глибоких знань, навичок і вмій.

Саме при вивченні курсу вищої математики проблемний підхід досить добре реалізується. Реалізація проблемності може здійснюватися шляхом проблемного викладу знань викладачем у поєднанні як з відтворювальною діяльністю студентів, так із самостійною роботою студентів за зразком. Створення проблемних ситуацій, стимулювання студентів до самостійних узагальнень, висновків значно активізує їх діяльність.

Такі ситуації можна створювати шляхом підведення студентів до обґрунтування неочевидних залежностей, до самостійних індуктивних висновків та висновків, що суперечать їх попереднім уявленням, розв'язуванням підготовчих вправ та задач, створенням ситуації вибору, організацією дискусії, порівнянням нового поняття з вивченим раніше, використанням пропедевтичних завдань.

У системі активізації навчання з вищої математики важливу роль відіграють задачі прикладного змісту. Вони створюють сприятливі умови застосування набутих у процесі вивчення математики знань, умінь і навичок на практиці. Задачі такого типу доцільно пропонувати студентам при вивченні багатьох розділів курсу, зокрема лінійної алгебри, теорії меж, похідної, інтегрального числення, теорії диференціальних рівнянь. Як правило, такі задачі доцільно включати в індивідуальні розрахункові роботи, які виконують студенти. Значно більше активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів спроба складання самими студентами задач прикладного змісту. Студенти шукають приклади таких задач у підручниках, в тому числі зі спецпредметів.

Одним з найбільш складних моментів організації навчального процесу і разом з тим однією з найбільш ефективних форм навчання студентів, у тому числі і в питаннях активізації навчання є самостійна робота студентів. Останніми роками у вищих навчальних закладах спостерігається тенденція до збільшення самостійної роботи студентів, яка базується на активній навчально-пізнавальній діяльності. Самостійне вивчення окремих питань, тем, розділів дисципліни не тільки виробляє у студентів навички роботи з навчальною і науковою літературою, а і сприяє формуванню власного погляду, думки, спонукає до пошуку нетрадиційних шляхів розв'язання задачі. Правильно організована самостійна робота студентів при вивченні математичних дисциплін робить їх активними учасниками навчального процесу.

Значний потенціал для розвитку самостійності має технологія модульного навчання, оскільки її суть полягає саме в тому, що студенти можуть частково або повністю самостійно працювати із запропонованими їм навчальними програмами. Застосування технології модульного навчання створює умови для прояву самостійності студентів у процесі навчання у ВНЗ, що безпосередньо пов'язано з розвитком умінь і навичок самостійної роботи, які необхідні для подальшої професійної діяльності. Використання технології модульного навчання сприяє розвитку всіх видів самостійності, а значить – і пізнавальної активності [6].

Працюючи самостійно, студент, по-перше, засвоює навчальний матеріал, переосмислює, узагальнює, розвиває навички контролю й самоконтролю; по-друге, здійснює спробу застосувати на практиці теоретичні знання; по-третє, набуває на-

вичок роботи з навчальною літературою, у нього формується характер особистості (розвиваються вольові зусилля) тощо [7].

Підвищення ефективності самостійної роботи можливе за умов ретельного відбору тем, що виносяться на самостійне опрацювання. При цьому викладач повинен враховувати як можливість студентів самостійно опрацювати конкретну тему, так і наявність навчально-методичного забезпечення. Крім того, в організації самостійної роботи, слід виділити такі важливі компоненти, як диференційований підхід у підборі завдань і постійний контроль за роботою студентів.

Форми організації самостійної роботи з вищої математики досить різноманітні: виконання домашнього завдання, складання і розв'язування задач прикладного змісту, розробка опорних конспектів з тем, які виносяться на самостійне опрацювання, глосарію термінів, виконання студентами різнорівневих тестових завдань, контрольних та індивідуальних розрахункових робіт, участь у олімпіадах, наукових конференціях... Кожна із цих форм в організації вивчення вищої математики дає змогу тією чи іншою мірою розвивати пізнавальну активність студентів.

Висновки. Сьогодні суспільство ставить високі вимоги до фахівця з вищою освітою. На сучасному етапі його розвитку недостатньо того, щоб випускник ВНЗ успішно засвоїв курс навчання і вплив застосовувати здобуті знання на практиці, необхідно також, щоб він у процесі навчання навчився самостійно набувати знань, уміло застосовувати їх у своїй безпосередній діяльності для вирішення проблем, які виникають, генерувати нові ідеї, творчо мислити.

Активна пізнавальна діяльність – важлива умова творчого й повноцінного життя студента. Тільки всебічна активність дає студентам змогу з об'єкта перетворитися на суб'єкт процесу навчання. Процес активізації навчання вимагає певної спільної діяльності викладача і студента, застосування різноманітних засобів, форм, системи дій, прийомів, спрямованих на розв'язання навчальних завдань.

Література

1. Малати Дж. Математическое образование в странах третьего мира – надежда для мирового развития всего математического образования в XXI веке (рус.) [Электронный ресурс] / Дж. Малати // Стаття на круглому столі "Інформаційні засоби навчання для підвищення якості математичного освіти", лютий 2004 року. – Режим доступу: http://conferens.sumdu.edu.ua/dl2004/ru/date/seminar/2004_01_22/article/.
2. Кудрявцев Л.Д. О тенденциях и перспективах математического образования [Электронный ресурс] / Л.Д. Кудрявцев, А.И. Кирилов, М.А. Бурковская, О.В. Зимица. – Режим доступу : http://www.academiaxxi.ru/Meth_Papers/Paper2.htm.
3. Триус Ю.В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики дисциплін : монографія / Ю.В. Триус. – Черкаси : Брама-Україна, 2005. – 400 с.
4. Васильченко І. Сучасна математика та її викладання / І. Васильченко // Вища школа. – 2001. – № 6. – С. 33–37.
5. Слєпкань З.І. Ще раз про диференціацію навчання і роль в ній освітнього стандарту / З.І. Слєпкань // Математика в школі. – 2002. – № 2. – С. 29–30.
6. Калашникова И.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов в процессе изучения математических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования [Электронный ресурс] / И.В. Калашникова. – Барнаул, 2004. – 173 с. – Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/109293.html>.
7. Поселюжна В.Б. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з вищої математики [Електронний ресурс] / В.Б. Поселюжна. – Режим доступу: http://www.confcontact.com/2008oktInet_tezi/mm_posel.htm.

СТВОРЕННЯ МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ НА ЗАСАДАХ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ УЧНІВ ПТУ

Освіта як гарант кращого майбутнього в усі часи займала одне з провідних місць у наукових дослідженнях. Проте питання її розвитку загострилося в період перетворення суспільства з індустріального на інформаційне. Становлення інформаційного суспільства зумовило необхідність модернізації класичної, традиційної освіти, принципи якої сформулювали педагогічні класики і яка успішно функціонувала до середини ХХ ст., але на сьогодні вже вичерпала себе. Науковці зійшлись на думці, що доцільним є її перетворення на глобальну систему відкритої, гнучкої, індивідуалізованої, безперервної освіти. З огляду на це актуальним питанням є розроблення нового методичного забезпечення дисциплін з урахуванням сучасного стану розвитку науки і техніки.

Перехід до підготовки професійно мобільних кваліфікованих робітників відповідно до сучасних стандартів, на відміну від традиційних підходів, потребує нового стилю організації навчально-виробничого процесу та його науково-методичного забезпечення.

Метою статті є висвітлення проблеми створення методичного комплексу дисципліни на засадах використання інформаційних технологій.

Будь-який навчально-виробничий процес не може бути реалізований як без програмного, так і без методичного забезпечення. На відміну від програмного, яке забезпечує реалізацію потреб в узагальненому вигляді, методичне забезпечення проектується з урахуванням можливостей задоволення тих самих потреб. Методичне забезпечення навчально-виробничого процесу складається з незмінної (інваріантної) та варіативної частин. “Інваріантна частина проектується на підставі тієї інформації, що відома до початку реалізації навчального процесу...”, і залишається незмінною до його закінчення. Варіативна частина методичного забезпечення проектується “...на підставі оперативної, поточної інформації, що змінюється в ході реалізації навчального процесу...” [4, с. 3] й тому не може бути врахована в деталізованому вигляді. Варіативна частина методичного забезпечення, як правило, розробляється викладачем, оскільки саме він і тільки він одержує, обробляє й використовує поточну інформацію про хід навчально-виробничого процесу. Завдяки такій структурі методичне забезпечення набуває стабільності, з одного боку, і гнучкості – з іншого. Стабільність і гнучкість є передумовами раціонального використання всіх залучених для цього видів ресурсів, у тому числі й інтелектуальних ресурсів викладачів та учнів, а також системної, спрямованої на кінцеву мету організації навчально-виробничого процесу.

Проектування й конструювання методичного комплексу навчальної дисципліни як дидактичної системи дає змогу педагогу через інформаційну складову процесу навчання, яка міститься в педагогічних програмних продуктах і навчальних матеріалах, здійснювати цілісну технологію навчання. Цим вирішується завдання гарантованого досягнення мети професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників – формування професійної мобільності.

Серед переваг використання подібних комплексів доцільно виділити такі. По-перше, дидактичні комплекси проектуються й створюються як цілісні системи педагогічних програмних засобів, інтегрованих з метою збору, організації, зберігання, обробки, передачі й подання навчальної інформації їхнім користувачам. По-друге, всі елементи дидактичних комплексів взаємозалежні між собою, мають єдину інформаційну основу й програмно-апаратне середовище.

Склад і структура комплексу можуть бути досить гнучкими й залежать від змісту предметної галузі, для якої він розробляється. Так, наприклад, у методичний комплекс інформаційного забезпечення навчальної дисципліни “Технологія малярних робіт” може бути включена: робоча програма дисципліни; комп’ютеризований підручник, що включає в себе електронні варіанти змісту теоретичного матеріалу за темами занять (реалізовані на основі інтерфейсу Windows і пакета Microsoft Office – графічний редактор PowerPoint або ж за допомогою програми SunRay BookEditor); інформаційно-довідкова система (розроблені на основі графічного інтерфейсу Windows або віртуальних бібліотек Borland Database Engine); електронний лабораторний практикум з дисципліни (гіпертекстовий варіант); автоматизована система оцінювання й контролю знань учнів.

Як складова, що забезпечує процесуальну сторону підготовки майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника у ПТНЗ, розглядається технологічне забезпечення, яке реалізується на основі застосування в навчально-виробничому процесі сучасних технологій навчання. Серед особливостей їхнього проектування й розробки в рамках інформаційно-технологічного забезпечення навчально-виробничого процесу можна вказати такі: по-перше, у цьому випадку технологія навчання виконує сполучну функцію, тобто є стрижнем, навколо якого формується необхідне інформаційне середовище, що сприяє активній педагогічній взаємодії викладача й учнів; по-друге, при проектуванні технології навчання педагогом традиційно, відповідно до мети і змісту навчання, розв’язуваних завдань й використовуваних методів, визначаються структура й зміст дидактичного комплексу. У цьому випадку останній виступає як ключовий елемент технології навчання й слугує, власне кажучи, її основою.

Відомо, що комплект навчально-методичних матеріалів включає програми курсів, підручники і навчальні посібники в друкованому та електронному вигляді (підручник, задачник, посібник з виконання лабораторних робіт тощо), а також методичні посібники для організації самостійної роботи з кожного виду занять. Кожен складовий комплексу має свої особливості.

Навчальна програма дисципліни повинна містити чітко сформульовану мету її вивчення, мотивацію через роз’яснення місця і значення цієї дисципліни для майбутньої професійної діяльності. Перелік тем і розділів дисципліни доцільно супроводити вказівкою на необхідні рівні їхнього засвоєння.

Навчальні посібники повинні задовольняти вимоги коректного й однозначного використання термінів та умовних позначень. Необхідно дотримуватися стандартизованих позначень для величин, що були введені в дисциплінах і будуть використані при вивченні інших дисциплін.

Навчальні матеріали в електронній формі повинні, по можливості, створюватися в тому програмному середовищі, яке учень опанував у відповідних розділах курсу інформатики. При використанні авторських програмних продуктів їхне

освоєння не повинне створювати додаткове навантаження для учнів і відволікати їх від змісту дисципліни.

Електронні навчальні матеріали з використанням гіперсередовища повинні задовольняти вимогам простоти орієнтації учнів при оперуванні посиланнями. У передмові до навчальних матеріалів необхідно пояснити умовні позначення, що застосовуються для посилань, а також дати поради щодо раціональних прийомів навігації з використанням гіперпосилань. Посилання повинні передбачати можливість швидкого й цілеспрямованого пересування по навчальному матеріалу.

При використанні в навчальних матеріалах гіперпосилань на ресурси мережі Інтернет необхідно уникати посилань на веб-сторінки, для завантаження яких потрібно багато часу.

Методичні посібники повинні бути побудовані таким чином, щоб учень міг перейти від діяльності, здійснюваної під керівництвом викладача, до самостійної, до максимальної заміни викладацького контролю самоконтролем. Тому вони повинні містити докладний опис раціональних прийомів описаних видів діяльності, критеріїв правильності рішень, рекомендації з ефективного використання консультацій.

Працюючи над проблемою створення електронного підручника, Д.А. Власов визначив одну з найпоширеніших помилок при створенні електронних джерел інформації, що полягає у виконанні їх "... у вигляді електронної копії стандартних друкованих підручників" [1, с. 56]. Інформаційні технології надають у розпорядження викладача могутній набір інструментів, що повинні ефективно використовуватися для досягнення цілей навчального процесу.

Існує велика кількість вимог до структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників. Так, при їх створенні необхідно враховувати те, що навчальні книги повинні мати високий науково-методичний рівень, містити необхідний довідковий апарат; підручники та навчальні посібники мають бути написані в доступній формі, навчальний матеріал має бути пов'язаний з практичними завданнями, повинні простежуватися тісні міжпредметні зв'язки [2].

Структура підручників і навчальних посібників є такою: зміст (перелік розділів), вступ (передмова), основний текст, питання, тести для самоконтролю, обов'язкові та додаткові завдання, приклади, довідково-інформаційні дані для розв'язання задач (таблиці, схеми тощо), апарат для орієнтації в матеріалах книги (предметний, іменний покажчик) [2, с. 4].

Звернемо увагу на найбільшу частину книги – основний текст. "Основний текст підручника – це дидактично та методично оброблений і систематизований автором навчальний матеріал" [2, с. 5]. Викладання матеріалу в навчальній книзі має характеризуватися об'єктивністю, науковістю та чіткою логічною послідовністю. Композиція підручника, подання термінів, прийоми введення в текст нових понять, використання засобів наочності повинні бути спрямовані на те, щоб передати студенту певну інформацію, навчити його самостійно користуватися книгою, викликати інтерес до предмета, що вивчається.

Протягом останніх років одним з ключових стало питання про застосування нових інформаційних технологій у професійно-технічних навчальних закладах. Кожного дня з'являється велика кількість інформаційних ресурсів освітнього характеру, проте особлива увага приділяється електронним підручникам. Вони, зберігаючи всі переваги звичайних підручників, повинні мати принципово нові якості, що

включають елементи гіпермедіа і віртуальної реальності та забезпечують високий рівень наочності, ілюстративності й інтерактивності. Електронні підручники також повинні забезпечувати нові форми структурованого надання великих обсягів інформації і знань та можливості ефективного пошуку необхідної інформації [1, с. 25].

Автори Д.А. Власов, Л.С. Кузіна та В.М. Монахов стверджують, що електронний підручник може бути більш ефективним, ніж звичайний, адже в такому підручнику, наприклад, можна використовувати набагато більше ілюстрацій, ніж у звичайному [1]. “В ньому також можна використовувати фрагменти відеофільмів та панорами віртуальної реальності,” – додає С.А. Христочевський [5, с. 76]. За їх допомогою учні можуть докладніше розглянути певні матеріали, технології та прочитати і прослухати, як вони описуються. У цьому випадку ми говоримо про надання наочно-образної інформації замість вербального (текстового) відображення.

Таким чином, створення електронних підручників є суттєвим питанням сьогодення, оскільки такі підручники сприяють розвитку пізнавальної і дослідної діяльності учнів. Слід зазначити, що якість навчання не покращиться тільки завдяки електронним підручникам. Багато чого залежить від наявності відповідної інфраструктури, а також від якості підготовки і перепідготовки викладачів.

На відміну від підручників та навчальних посібників, які здебільшого використовують для здобуття нових знань, практичні роботи призначені для вироблення вмінь і навичок застосування теоретичних знань із прикладами виконання завдань й аналізом помилок, що зустрічаються найбільш часто. Рекомендується подати покрокові розв’язання типових завдань і вправ з поясненнями й посиланнями на відповідні розділи теоретичного курсу. Реалізація практичного навчання може варіюватися залежно від предметної галузі.

Лабораторний практикум повинен містити в собі: тексти завдань (практичних ситуацій) для самостійного вирішення при підготовці до підсумкової атестації; приклади розв’язання завдань (практичних ситуацій) за темами, на які запропоновані аналогічні екзаменаційні чи залікові завдання.

Лабораторний практикум може включати: електронний семінар (форум або чат) з докладним планом і списком рекомендованої літератури; лабораторні роботи; практичні завдання й вправи (із прикладами виконання). Обсяг матеріалів повинен співвідноситися з навчальним планом.

Тестування також має особливості розробки. У тестових матеріалах рекомендується вказувати правила формування відповідей на завдання залежно від форми тесту. Тому на початку завдання повинна бути розміщена інструкція з варіантами форми відповіді. Якщо всі завдання в тесті дані в одній формі, то інструкція подається один раз, при зміні форми тестового завдання наводиться нова інструкція.

Ключі (правильні відповіді) до тестових завдань слід розміщувати після кожного питання тесту. Після конвертування тестової системи в електронну форму, ключі для учнів будуть недоступні. Зауважимо, що в паперовому варіанті методичного забезпечення (формат текстового редактора MS Word) ключі не наводяться.

Існує кілька підходів до валідації тестів, що розрізняються залежно від використовуваних критеріїв.

Дослідивши цю проблему, науковці П.С. Самородський та В.Д. Симоненко говорять про те, що “в педагогічній практиці найбільше поширення набули такі тести, валідність яких не потрібно доводити емпірично...” [3, с. 36]. У таких тестах, за-

уважають автори, критерієм їхньої придатності є сам зміст тестів, схвалений досвідченими викладачами-експертами. При цьому у викладачів повинна бути впевненість у тому, що питання тесту відповідають програмі, охоплюють не один який-небудь розділ, а всю програму дисципліни; висока ймовірність того, що учень, який успішно відповів на питання тесту, знає предмет відповідно до отриманої оцінки.

При створенні тесту за критерій звичайно беруться оцінки, виставлені учням групою викладачів-експертів без тестів. Результати оцінювання учнів за питаннями тесту й за оцінками експертів корелюються. Висока погодженість (конкордація) в експертів указує й на високу валідність тесту.

Методичні рекомендації з вивчення навчальної дисципліни являють собою комплекс роз'яснень і вказівок, що дають учневі змогу якнайкраще організувати процес вивчення навчальної дисципліни. При розробці рекомендацій необхідно виходити з того, що частина матеріалу навчальної дисципліни буде вивчатися учнем самостійно.

Зазвичай методичні рекомендації діляться на три блоки. До першого належать вказівки щодо вивчення теоретичної частини дисципліни (за темами): перелік основних понять для засвоєння в рамках теми; перерахування ключових моментів, на які необхідно звернути увагу при вивченні теми; вказівка на практичні й контрольні роботи, які необхідно виконати в рамках теми; рекомендації із взаємодії з викладачем при вивченні теми.

Другий блок містить вказівки щодо підготовки до різних видів лабораторно-практичних робіт; умови, устаткування, вимоги до виконання робіт; технологія підготовки й проведення роботи; вимоги до оформлення результатів роботи, стандартні форми звітів (у разі потреби); критерії й система оцінювання робіт; рекомендації із взаємодії з викладачем при виконанні роботи.

Останній блок включає вказівки щодо підготовки до поточного й підсумкового контролю знань: форми контролю; вимоги до змісту, обсягу, оформлення й подання контрольних завдань; умови прийому контрольних завдань викладачем; критерії й система оцінювання контрольних заходів; порядок підготовки й проведення атестації (проміжної й підсумкової).

Зміст методичних рекомендацій може містити в собі рекомендації з використання матеріалів методичного комплексу; побажання до вивчення окремих тем дисципліни; рекомендації щодо роботи з літературою; роз'яснення з приводу роботи з навчальними текстами; поради з підготовки до іспиту (заліку).

Методичні рекомендації можуть містити огляд-путівник по літературі, у якому викладач орієнтує учнів на доцільну послідовність роботи з позицій змісту й методики викладу навчального матеріалу, вказує суперечливі відомості, наявні в різних джерелах інформації.

Незважаючи на те, що основні компоненти навчально-методичного комплексу повинні увібрати в себе базовий обсяг матеріалу для освоєння дисципліни, учням буде вкрай корисним звернення до додаткових джерел інформації, які розміщені в мережі Інтернет. Пошук таких джерел може бути доручений і самим учням, однак бажано, щоб викладач особисто відбирав посилання на відповідні ресурси й включав їх до складу навчально-методичного комплексу як окремий компонент.

Оскільки сьогодні вищі навчальні заклади поступово переходять на кредитно-модульну систему навчання, то при створенні комплексу методичного забезпечення в навчально-виробничому процесі ПТНЗ необхідно також враховувати посту-

повий перехід до кредитно-модульної системи. Розглянемо особливості структури й змісту методичного забезпечення навчального процесу при запровадженні кредитно-модульної системи. Методичне забезпечення навчальних дисциплін за кредитно-модульною системою включає: робочу програму предмета; конспект теоретичного матеріалу (опорний, базовий чи розширений); методичні вказівки до всіх видів навчальних занять, що заплановані (практичні, лабораторні роботи, індивідуальна й самостійна робота, дипломні роботи тощо); перелік інформативних джерел (адрес), де можна ознайомитися з нормативною чи (та) довідниковою літературою, передбаченою вивченням дисципліни (ДСТУ, ГОСТи, закони, укази, постанови тощо); дидактичні роздаткові матеріали – схеми, діаграми, географічні мапи тощо; систему контролю за навчально-пізнавальною діяльністю учнів при опануванні предмета; пакети тестів для поточного та підсумкового контролю знань, якщо вони передбачені навчальною програмою; опис дисципліни.

Робоча навчальна програма дисципліни вимагає особливої уваги при її розробці. Вона є нормативним документом, що закладає “ідеологію” змісту освіти та організації навчально-виробничого процесу.

Особливістю розроблення робочої програми є структурування дисципліни за модульним принципом, який передбачає поділ навчального матеріалу на змістові модулі, кожний з яких є логічно завершеною частиною теоретичного і практичного матеріалу. Структурування навчального матеріалу дає змогу уникати його дублювання в різних темах та порушень логічної цілісності подання матеріалу предмета.

Обов’язкові компоненти методичного комплексу (крім навчальних планів і програми) поєднуються за модульним принципом.

Працюючи над проблемою проектування навчально-методичного забезпечення модульної технології, Т.В. Яковенко виділяє декілька етапів [6]. Перший етап, запропонований автором, полягає у розробці структури професійної компетентності. На цьому етапі виконуються такі завдання: визначення складових роботи (діяльності), того, що робітник повинен уміти, з обов’язковою вказівкою перспективних вимог до змісту професійної підготовки. Далі здійснюється розподіл роботи в рамках модуля професійної компетентності на окремі компоненти (модульні блоки), дотримуючись таких вимог: кожен модульний блок повинен мати чітко визначені початок і кінець роботи, бути завершеною частиною загальної роботи, технологічно пов’язаною з іншими модульними блоками, і спрямованим на отримання результату, що підлягає оцінюванню, а його засвоєння слухачем має бути пов’язане з кваліфікаційним і професійним зростанням, бути кроком до реального робочого місця.

Після розподілу роботи Т.В. Яковенко вважає доречним зробити аналіз модульних блоків, під час якого в рамках кожного блоку виконується ще більша деталізація роботи шляхом розподілу її на операції (кроки) та визначення навичок, які отримуються при виконанні певної операції, із вказівкою відповідних вимог і стандартів до конкретних дій, а також галузі (сфери), до якої належать навички.

Наступним етапом виступає проектування дидактичного апарату модульної технології – навчальних елементів з дотриманням таких вимог: вибір кількості й змісту навчальних елементів повинен відповідати меті навчання з позиції моделі робітника; зміст навчального матеріалу повинен повністю охоплювати відповідні навички на рівні сучасного розвитку технічного прогресу.

Останній етап розробки структури діяльності щодо проектування навчально-методичного забезпечення модульної технології полягає в об'єднанні окремо створених елементів модуля професійної компетентності в єдину структуру (модульну навчальну програму) і перевіріці “деталей” структури на дублювання, забезпечення відповідності обсягів роботи в рамках модуля щодо часового регламенту, встановленого в нормативних документах (навчальних планах). На цьому етапі робиться висновок про доцільність включення тієї або іншої інформації у зміст навчальних елементів при розробці модульної навчальної програми.

Запропонований підхід до розробки методичного забезпечення, на нашу думку, найбільш повно висвітлює його особливості. Це пояснюється тим, що етапи, запропоновані науковцем, включають у себе здебільшого всі аспекти, запропоновані іншими дослідниками цієї проблеми.

Висновки. Таким чином, методичний комплекс інформаційного забезпечення навчальної дисципліни можна розглядати як цілісну дидактичну систему, що являє собою базу знань в одній із предметних галузей, яка постійно розвивається. При розробці методичного забезпечення як дидактичної системи елементів потрібно враховувати як вимоги до загальної структури комплексу, так і специфічні вимоги до окремих його елементів. На загальному рівні методичне забезпечення має враховувати вплив кредитно-модульної системи, тенденції комп'ютеризації навчання тощо. Але окрему увагу при розробці методичного забезпечення маємо приділяти вимогам до кожного елементу. Це сприятиме ефективному використанню методичного забезпечення в навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу й забезпечить формування професійної мобільності в учнів.

Література

1. Власов Д.А. Технологические процедуры создания электронного ученика / Д.А. Власов, Л.С. Кузина, В.М. Монахов. – М. : МЭСИ, 2001. – 118 с.
2. Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів. – К. : Знання, 2005. – 8 с.
3. Самородский П.С. Методика профессионального обучения : учебно-методическое пособие для преподавателя специальности “Профессиональное обучение” / [под ред. В.Д. Симоненко]. – Брянск : Изд-во БГУ, 2002. – 90 с.
4. Федосова Л.П. Комплексное методическое обеспечение предметов и профессий / Л.П. Федосова. – М. : Владос, 2006. – 253 с.
5. Христочевский С.А. Электронные мультимедийные учебники и энциклопедии / С.А. Христочевский // Информатика и образование. – 2000. – № 2. – С. 70–77.
6. Яковенко Т.В. Методика структурирования навчального матеріалу за модулями в професійному навчанні / Т.В. Яковенко // Освіта Донбасу. – 2004. – № 2.– С. 93–96.

СУЩЕНКО А.В.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПЕРЕДУМОВИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ В УМОВАХ ПОЛІЕТНІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА

Сьогодні, коли український народ вступив у нову добу свого історичного розвитку, моральне виховання дітей і молоді на основі національних традицій найбільше відповідає потребам відродження України як багатонаціональної держави.

Серед проблем, від розв'язання яких залежить здійснення цього відродження, важливе місце посідає виховання толерантного ставлення до представників різних націй і народностей, які населяють Україну, використання морального потенціалу всіх форм, методів та засобів етнічних педагогічних традицій.

Очевидно, що педагогічний процес у закладах освіти щодо морального виховання має будуватись з урахуванням як багатомірової історії українського народу, так і історії національних меншин, їх національно-культурних особливостей і традицій. Це вимагає від педагогів знання етнокультурної спадщини народностей, які компактно проживають у певному регіоні, пошуку кращих зразків виховання моралі у носіїв цього досвіду, усвідомленого оцінювання. Психолого-педагогічні аспекти морального виховання у різних етнічних групах були предметом дослідження Г. Волкова, О. Гуренко, В. Колкунової, В. Кукушина, О. Ляшенко та інших учених [1–6].

Автори в цілому розробили теоретичні засади підготовки педагогів до роботи в поліетнічному середовищі, визначили психолого-педагогічні характеристики етнокультурної компетентності майбутнього педагога: сутність, структуру, модель етнокультурної компетентності й рівні її сформованості у студентів педагогічного університету. Серед суттєвих здобутків слід також відзначити створення технології формування етнокультурної компетентності майбутніх педагогів з урахуванням специфіки реалізації її в умовах педагогічного університету та описом позитивної динаміки її сформованості.

Велика практична цінність зазначеного інформативного зумовлює необхідність формування вихідних положень морального виховання школярів в умовах поліетнічного середовища. Це завдання потребує додаткових зусиль як з боку науковців, так і з боку практиків.

Мета статті – висвітлити концептуальні передумови морального виховання учнів загальноосвітніх шкіл в умовах поліетнічного середовища.

Система освіти пережила різні форми шкіл: “школи діяльності”, “школу праці”, “школу творця, борця, активного діяча”, “школу співробітництва” тощо. Але багатство форм не змогли подолати досі існуючі суперечності між етнічними особливостями моральних детермінант учнів, що посилює відчуження між ними. Спостерігається різке і стрімке збільшення кількості різних життєвих цінностей і моральних першоджерел. З огляду на це орієнтована на полікультурну та поліетнічну мораль педагогіка дасть змогу глибше зрозуміти, як задовольнити освітні потреби будь-якої людини і бути при цьому людяною. По суті, нинішня криза в суспільстві та освіті якраз і полягає в її деморалізації, відірваності від загальнолюдських та міжетнічних цінностей.

Викладене зумовлює необхідність проведеної в теорії шкільного виховання синтезу накопичених знань про особливості морального виховання в різних етнічних групах та оновлення методологічних засад організації та здійснення виховного процесу загальноосвітньої школи з урахуванням поліетнічної складової.

У складний час соціальних, політичних, етнічних суперечностей легко передбачити неминучість посилення ролі морального виховання внаслідок хижацького, споживацького ставлення уже не тільки до природи, рослин і тварин, а й до людини. В таких умовах отримати позитивні наслідки можна за наявності в школах системи морального виховання в поліетнічному учнівському колективі, тобто сукупності послідовних, взаємопов'язаних, керованих адміністрацією школи і виховате-

лями впливів на дітей, впливів, спрямованих на різнобічний моральний розвиток учнів різних етнічних груп, які сприятимуть не тільки формуванню нових переконань і поглядів, а й створенню полікультурного, демократичного стилю життєдіяльності школи в цілому, здатного протистояти складним колізіям суспільного розвитку, “хибним” моральним цінностям через гуманізацію найближчого соціального оточення (сім’ї, шкільного класу, друзів тощо). Перспективи запровадження такої системи пов’язані ще й з тим, що в Україні, як і в більшості країн Євросоюзу, проживають люди, котрі є носіями численних форм етнічної культури, духовних цінностей та моралі, в якій слід орієнтуватись кожному професіоналу. Врахування особливостей менталітету кожної нації під час створення педагогічних процесів, використання потенційних можливостей так званих “етнічних педагогів” дасть змогу наблизитися до вирішення як мінімум двох важливих завдань:

- 1) підготувати нове покоління українців до інтеграції в європейське освітнє й соціальне середовище;
- 2) покращити стан моральної вихованості наших дітей.

Подальших досліджень вимагають також проблеми створення концепції психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів до здійснення процесу морального виховання підростаючого покоління в умовах поліетнічного учнівського середовища.

Отже, демократизація освітніх систем, що зумовлює потребу в переосмисленні існуючого традиційного педагогічного процесу, оновленні шкільного виховання і пріоритетів школи на полікультурній основі, дає можливість з певним оптимізмом зазначити, що вже існує теоретичне підґрунтя для розробки методологічних і методичних основ особистісно орієнтованого гуманного педагогічного процесу, який має принципово відрізнитись від традиційного. Характер цих змін був пов’язаний із змінами та появою нових концепцій демократичної школи, особливості якої полягали в:

- 1) створенні умов для нової етичної взаємодії, що виражається в багатогранному колориті думок і позицій, інтелектуальній свободі;
- 2) розвитку матеріально-педагогічної бази для реалізації духовного потенціалу дитини будь-якої етнічної меншини;
- 3) залученні сім’ї різних етносів до шкільного педагогічного процесу з метою активної соціалізації учнів;
- 4) визначенні нових критеріїв оцінювання конкретних результатів діяльності школи, мірою всіх інновацій якої є благополуччя і максимальний розвиток дитини, підвищення її соціального статусу в шкільному педагогічному процесі.

Такий педагогічний процес, за визначенням професора Т.І. Сущенко, являє собою процес взаємного духовного збагачення педагогів і дітей в умовах сприятливого психологічного клімату стосунків, діалогічної культури та інтелектуальної співтворчості [7].

На нашу думку, такий педагогічний процес найоптимальніше сприятиме моральному вихованню дітей різних етнічних груп, оскільки має такі особливості:

- 1) педагог у ньому діє не за програмами та планами, а орієнтуючись на дитину, її стан, настрій, етнічні детермінанти;
- 2) створює умови для повноцінного самоздійснення внутрішніх сил і здібностей дитини;

3) не допускає примусу та формального підходу до особистості учня, вимагає від учителя систематичного і постійного самовдосконалення.

З незначними доповненнями, змінами та уточненнями деяких власних позицій ми використали в експериментальній роботі розглянуті концепти морального виховання в школі. Незважаючи на те, що експеримент продовжується, попередні висновки про дієздатність розглянутого і запровадженого нами алгоритму можна зробити вже зараз:

1) у нашому дослідженні розглянутий педагогічний процес виступає як засіб морального виховання в поліетнічному середовищі (урок, позакласна, позашкільна сфера, родина, неформальні об'єднання тощо);

2) його дієздатність підтверджується і такими факторами: ставленням учителя до учнів різних етнічних груп як до вищої цінності, суб'єкта свого власного розвитку; використанням недирективних методів впливу на поведінку учня, що не обмежують його вибір і самостійність;

3) персоніфікованим характером відносин учителів та учнів, діалоговою взаємодією між ними на полікультурній основі;

4) людяністю особистісної позиції педагога, його відкритістю і щирістю, створенням таких освітніх завдань, які спрямовані на вдосконалення міжетнічного комунікативного компонента; гнучкістю навчальних планів і програм;

5) піднесенням особистості кожного учня, підвищенням його особистісного статусу в середовищі класу, школи, родини та однолітків, не залежно від національної належності.

Високорезультативними в цьому педагогічному процесі виявились: рівноправне спілкування з учнем, тренінги міжетнічного комунікативного спілкування, різноманітні ігри, уроки-диспути, розв'язання морально-етичних завдань, насичення змісту уроків та позакласних годин реальними життєвими проблемами учнів різних етнічних груп, гарантія прав і свобод дитини, не залежно від її національності, можливість реалізувати повноцінно свою індивідуальність, створення ситуації успіху тощо. Але слід зазначити, що суттєвою перешкодою до ефективної реалізації всіх зазначених заходів стала неготовність шкільних, особливо молодих учителів, які не пройшли тривалу "інтернаціональну" підготовку в радянській вищій освіті, до такої роботи.

Дослідження з окресленої проблеми ведеться в рамках обраної для вивчення кафедрою управління навчальним закладом і педагогіки вищої школи Класичного приватного університету (м. Запоріжжя) загальнокафедральної теми: "Оновлення концептуальних засад професійної освіти в Україні на етапі євроінтеграції".

Зазвичай подібні проблеми у вищій школі прийнято вирішувати перевіреним способом – уведенням спеціальних внутрішньошкільних чи внутрішньовузівських курсів або включенням деяких елементів проблеми до змісту спецдисциплін та педагогічної практики під час обов'язкового стажування та перепідготовки. Не є винятком й уявлення про таку підготовку фахівців зазначеної кафедри, але із самого початку вона мала деяку своєрідність.

По-перше, серйозною вадою поліетнічної компетентності нинішніх учителів стала, на нашу думку, монокультурна замкненість. Вона певною мірою зумовлена прагненням сучасних науковців якомога глибше дослідити історію й культуру свого народу. Звичайно це заслуговує на всебічну підтримку, але надання українсь-

ким (чи будь-яким іншим) народнопедагогічним поглядам статусу універсальних, загальнолюдських категорій є явною дискримінацією інших поглядів.

По-друге, наше бачення розв'язання проблеми підготовки вчителів до роботи в умовах полікультурного середовища впливає із теоретичного уявлення про її сутність і зміст і розглядалося як створення соціальних, педагогічних і психологічних умов для реалізації майбутніми педагогами тих потенційних етнічних задатків і можливостей, які мають позанаціональний та загальнолюдський характер. Особливістю безпосередньо нашої концепції підготовки педагогів є те, що вона відбувалася під час виконання професійних обов'язків та одночасного навчання в магістратурі за спеціальністю "Педагогіка вищої школи".

Концепція підготовки визначала підходи до розуміння особливостей педагогічної діяльності в умовах полікультурного середовища як до цілеспрямованого пробудження позанаціональних гуманістичних цінностей, які є найпотужнішим рушієм професійного самовизначення й самореалізації вчителя.

Останній феномен базується на розумінні педагогічної діяльності в умовах полікультурного середовища як визначення й утвердження педагогом власної позиції, що ґрунтується на безумовному прийнятті унікальності кожної людини, не залежно від етнічної належності, як найвищої цінності з огляду на те, що й сам педагог повинен бути такою цінністю для всіх суб'єктів педагогічного процесу.

Висновки. Як стихійні, так і організовані попередні спроби актуалізувати на наукових засадах інтернаціональний та етнічний потенціал кожного педагога у педагогічній діяльності за рахунок адміністративного ресурсу довели неспроможність такого підходу. Тому наша концепція базується на ідеї про те, що подібна інноватика повинна підкріплюватися не тільки якомога сильнішою зовнішньою мотивацією й стимулами до змін у своїй роботі, а й реальними результатами для педагога, діяльність якого детермінується потребами в щасті, шлях до якого лежить через самореалізацію в обраній професії.

Породжений фундаментальною потребою педагога процес об'єктивації його сутнісних екзистенційних сил, який відбувається завдяки власній внутрішній і зовнішній діяльності, є тим фоном, на якому повинна розгортатися цілісна картина підготовки вчителів до педагогічної діяльності в умовах поліетнічного шкільного середовища та впровадження найбільш перспективних розробок у практику поліетнічного учнівського середовища.

Ці процеси стримуються існуючими суперечностями між:

- глобальною потребою руху до європейського співтовариства в усіх сферах життєдіяльності та локальним лобюванням пріоритетів суто економічного розвитку над духовним (не факт, що наша освіта гірша);
- сучасним загальноновизнаним поглядом на ефекти демократичної освіти та авторитарною традицією виконання професійно-педагогічних обов'язків в українській школі (корумпованість, пріоритет мотивації запобігання невдачам);
- довготривалим становленням педагога-майстра та швидким нівелюванням його соціально-економічного статусу з боку держави (заробітна платня у порівнянні з середньоєвропейською менша в декілька разів);
- ідеями гуманізму про рівність умов існування людей будь-якої національності, справедливості і братерства в демократичному суспільстві та низькою соціально-економічною конкурентоспроможністю педагогів різних етнічних груп.

Література

1. Волков Г.Н. Этнопедагогизация современного воспитания / Г.Н. Волков // Мир образования. – 1997. – № 7. – С. 2.
2. Гуренко О.І. Формування етнокультурної компетентності майбутніх педагогів / О.І. Гуренко // зб. наук. пр. – Київ ; Запоріжжя, 2004. – Вип. 30. – С. 110–116.
3. Гуренко О.І. Технологія формування Етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету / О.І. Гуренко // зб. наук. пр. – Бердянськ : СДПУ, 2004. – Вип. 2. – С. 90–101.
4. Гуренко О.І. Формування етнокультурної компетентності студентів в умовах поліетнічного середовища / О.І. Гуренко // зб. наук. пр. – Бердянськ : БДПУ, 2004. – Вип. 4. – С. 58–66.
5. Кукушин В.С. Этнопедагогика и этнопсихология / В.С. Кукушин, Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – С. 99–102.
6. Ляшенко О.І. Особливості відродження національного аспекту змісту в освітньому стандарті поліетнічної держави / О.І. Ляшенко // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / кол. авт. – К. : ІЗМН, 1997. – Вип. 10. – 220 с.
7. Сущенко Т.І. Методичне забезпечення внутрішньошкільного управління / Т.І. Сущенко. – Запоріжжя, 1992.

СУЩЕНКО Л.О.

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКТОРІВ НА СТИМУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГА

Новий зміст і завдання сучасної системи освіти вимагають особливої уваги до особистості вчителя – ключової постаті у формуванні громадянина України. Саме від нього залежить інтелектуальний і духовний потенціал нації. Учитель має вільно орієнтуватися в науково-інформаційному просторі, постійно збагачувати свої предметні, методичні, психологічні знання, бути взірцем високої духовної та педагогічної культури. Формування вільної, свідомої й конкурентоспроможної особистості передбачає подолання усталених стереотипів щодо формування людини та вироблення сучасного педагогічного ставлення до особистості учня.

Як засвідчує практика, закріплені десятиліттями механізми праці педагогів важко піддаються трансформації, тому набуває актуальності питання зовнішнього впливу післядипломної освіти на активізацію діяльності вчителів з професійної самокорекції та самовдосконалення. Актуальність проблеми педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів підтверджено Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ ст. (2002 р.), Державною програмою “Вчитель” (2002 р.).

Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів є психологічною, соціальною та педагогічною проблемою. Основні положення стимулювання діяльності особистості: необхідність задоволення її потреб, винагороди за витрачені зусилля, визнання та схвалення досягнень людини, сформовані ще філософами Античності. Представники філософії Ренесансу перевагу віддають задоволенню матеріальних потреб і прагненню особистості отримувати насолоду від життя.

У працях відомих психологів А. Адлера, В. Асєєва, Г. Горні, В. Грибанова, О. Ковальова, Т. Кудріної, О. Леонтьєва, В. Лозниці, А. Маслоу, Р. Немова, Г. Олптора та інших приділено увагу питанню виявлення джерел активності людини.

Проблему стимулювання діяльності персоналу, її теоретичних і методичних основ розглядали В. Веснін, Е. Коротков, Й. Лесів, Н. Любимова, М. Мурашко, В. Семенов, Г. Щокін та ін.

Питання безперервної освіти та підвищення кваліфікації вчителів вивчали О. Галус, С. Крисюк, В. Маслов, В. Олійник, Н. Протасова, В. Пуцов, М. Романенко, В. Семиченко, Т. Сорочан, Т. Сущенко та інші.

Необхідність змін у підготовці вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти відповідає викликам часу, зростанню вимог і якісним перетворенням у суспільстві, отже, важливим соціальним і педагогічним питанням. Суспільству потрібні вчителі, які б сприйняли зміни, що відбуваються в освіті, адаптувалися до них, трансформували в собі нову освітньо-світоглядну парадигму і працювали на рівні вимог часу. Знання, здобуті у ВНЗ, не можуть передбачити всі випадки життя, інакше неминуча стандартизація педагогічного процесу, яка реально гальмує творчі пошуки. Саме тому актуальним є питання стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Мета статті – розкрити особливості впливу соціально-педагогічних факторів на стимулювання професійного самовдосконалення вчителя.

Стимулювальна функція системи післядипломної освіти педкадрів полягає в підвищенні зацікавленості педагогів у нових знаннях, організації навчального процесу на основі проблемно-методологічних і пошукових методів, що сприяють поширенню освітніх потреб та урізноманітненню кола їх інтересів, причому не тільки професійних. Система післядипломної освіти покликана стимулювати самоосвіту й саморозвиток педагогів, всіляко заохочувати та підтримувати прагнення фахівця до освіченості, вдосконалення й розвитку.

Виходячи з того, що саме стимулювальну функцію післядипломної освіти покладено в основу нашого дослідження, вважаємо необхідним висвітлити низку факторів соціально-педагогічного впливу на стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів.

Беручи до уваги фундаментальне концептуальне положення про те, що зовнішні впливи завжди діють лише опосередковано, через внутрішні умови, перетворюючись у переконання через життєвий досвід особистості, ми виділили серед багатьох об'єктивних факторів, що впливають на професійне зростання вчителя, тільки ті, які стосуються мотиваційно-цільової обізнаності, професійної компетентності, процесуально-діяльній готівності, ініціативності у здійсненні професійного самовдосконалення, творчого клімату спілкування, інноваційної поведінки, мотивів, наявності методичного інструментарію.

Серед найвагоміших виділено такі: потреби соціуму, зміна цілей освіти, її глобалізація, посилення ролі особистісних якостей тощо.

Як один з факторів можна назвати *потреби соціуму*, тобто соціальне та суспільне середовище. Сьогодні, в епоху змін, зростає актуальність знань про людину, про можливості її адаптації до швидкозмінного природного, соціально-економічного й культурного середовища, динамічних змін у всіх сферах суспільного життя. В умовах сучасного соціуму багатьом педагогам не вистачає таких якостей і знань, як психологічна та соціальна готівність жити і працювати в нових умовах, готівність і здібність гідно виходити з незвичайних і складних ситуацій, моральна стійкість тощо.

Становлення індивіда відбувається в умовах, коли природний потяг до самоствердження й успіху наштовхується на конкуренцію, що постійно зростає, підвищені вимоги до особистості на ринку праці. Потрібен інший набір особистісних якостей, який дає людині змогу успішно інтегруватися в складне соціальне середовище: здатність до швидкого освоєння нового, гнучкість, динаміка, мобільність, вміння діяти методом спроб і помилок.

З переходом до ринкових відносин і демократизації життя нашого суспільства гостро постало питання вдосконалення підготовки вчительських кадрів, формування в них нових якостей, зокрема, здатності бути провідником дитини в її самопізнанні, у саморозвитку й особливо в самореалізації. Загальноосвітньому навчальному закладу потрібен учитель-психолог, учитель-технолог, учитель-дослідник, який повинен уміти розв'язувати творчо, на високому рівні складні професійні проблеми. Педагоги, реалізуючи себе, наповнюють змістом світ цінностей дитини. Однак лише той педагог успішно справляється із цією місією, який постійно працює над розвитком у собі мотивації до оволодіння духовною культурою, поглиблює та урізноманітнює знання, орієнтується на систематичне вдосконалення своєї професійної майстерності.

Іншим вагомим фактором, який не лише актуалізує професійне самовдосконалення, а й впливає на процес його стимулювання, є *глобалізація освіти*.

Процес об'єднання Європи, його поширення на схід супроводжується формуванням спільного освітнього й наукового простору та розробленням єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього континенту. Цей процес дістав назву Болонського від назви університету в італійському місті Болонья, де були започатковані такі ініціативи.

Інтеграційний процес у науці й освіті має дві складові: формування співдружності провідних європейських університетів під егідою документа, який дістав назву Велика хартія університетів (*Magna Charta Universitatum*), та об'єднання національних систем освіти і науки в європейський простір з єдиними вимогами, критеріями і стандартами. Головна мета цього процесу – консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для суттєвого підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі, а також ролі цієї системи в суспільних перетвореннях.

Отже, Болонський процес – це процес структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміни освітніх програм і потрібних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах Європи. Його метою є створення до 2010 р. європейського наукового та освітнього простору для підвищення спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування, мобільності громадян на європейському ринку праці, конкурентоспроможності європейської вищої школи. Для досягнення цієї мети було запропоновано прийняти зручні та зрозумілі градації дипломів, ступенів і кваліфікацій; упровадити двоступеневу структуру вищої освіти, взаємовизнаний на європейському просторі вчений ступінь доктора філософії; використати єдину систему кредитних одиниць (систему ECTS – *European Community Course Credit Transfer System*), яку ще називають системою кредитних одиниць, системою кредитних заліків, системою кредитних рівнів, системою залікових одиниць, кредитною системою взаємовизнання тощо; ввести уніфіковані і взаємовизнані на європейському просторі додатки до

диплома; напрацьовувати, підтримувати й розвивати європейські стандарти якості із застосуванням порівняльних критеріїв, механізмів і методів їх оцінювання відповідно до вимог ENQA; усунути наявні перепони для розширення мобільності студентів, викладачів, дослідників і управлінців вищої школи.

Болонський процес передбачає розпізнавання однієї освітньої системи іншою в європейському просторі. Якщо майбутнє України пов'язане з Європою, то не можна надалі стверджувати, що цей процес має для нас лише просвітне та пізнавальне значення. Надання високої оцінки національній системі освіти не має заспокоювати нас і стримувати глибинне її реформування. Всесвітнє визнання нашої освіти та висока якість навчання – це досягнення попередньої епохи, попередньої системи влади, попереднього покоління.

На сьогодні можна констатувати, що, незважаючи на природні досягнення освіти, які забезпечує нова соціополітична система (демократичність, гнучкість, незаідеологізованість), у масовому вимірі освіта стала менш якісною, а більшість випускників вищих навчальних закладів неконкурентоспроможна на європейському ринку праці. Це зобов'язує менше говорити про власні досягнення й більше аналізувати світові та європейські тенденції реформування освіти, відповідно до цього напружено й послідовно вдосконалювати нашу професійну сферу діяльності.

Ще одним з важливих факторів варто назвати *зміну цілей (мети) освіти*, оскільки це одне з головних завдань, яке постає перед сучасною школою.

Сьогодні наша школа переживає складний, але надзвичайно цікавий період. Нові освітні моделі та окремі програми іноді примушують згадати “старі добрі часи”, коли ділянка шкільного навчання була турботливо обмежена стабільними навчальними планами й забезпечена чіткими методичними рекомендаціями. Поява курсів різних інноваційних проектів закономірна: школа повинна й може бути такою самою багатоаспектною та неоднозначною, як саме життя. Альтернативні програми задають нові простори можливостей для дітей і вчителів. Проте можливість вибору й самовизначення, що з'явилася, залишається небажаною для педагогів, а іноді є своєрідним подразливим фактором. Туга за методичними рекомендаціями, протизвага деякій “традиційній системі навчання” (під якою розуміється не будь-яка певна модель, а сама ідея стабільності, нерухомості, незмінності навчання) примушує замислитися про те, що гнучкість учителя, його здатність до справжнього професійного розвитку взагалі не залежить від новітнього технологічного забезпечення (нові програми або нове обладнання), а вимагає певного рівня сформованості специфічних здібностей, які давали б змогу змінювати, перетворювати і творити свій професійний стиль.

Надзвичайна гнучкість і динамічність шкільної освітньої системи примушує цілком по-новому поставити проблему підготовки вчителів. У цій ситуації надзвичайно цікавою є спроба переорієнтації педагогічної освіти із засвоєння окремих технологій на формування готовності вибирати, засвоювати та використовувати технології з орієнтацією на нове. Самовизначення, професійна гнучкість, ініціативність, сприйнятливність до нового – це не просто індивідуальні особливості до професійної діяльності, а низка умінь, які підлягають формуванню. У свою чергу, такі традиційні характеристики вчителів, як пасивність, мотиваційна кваліть, ригідність, свідчать про неволодіння специфічними технологіями перетворення своєї діяльності.

Очевидно, що педагогічна освіта повинна будуватися на ідеології розвитку (саморозвитку). Модель підготовки педагогів повинна відповідати вимогам часу і якісно змінюватися як змістовно, так і технологічно.

О. Васильєва вважає, що професійний розвиток невіддільний від особистісного: в основі і того, й іншого – принцип саморозвитку, що зумовлює здатність особистості трансформувати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, що характерно для професійного розвитку вчителя. Особистісний розвиток передбачає стратегію звільнення внутрішніх ресурсів, які включають у себе здатність розв'язувати ціннісно-моральні проблеми й у разі потреби протистояти середовищу, активно на нього впливати, відстоювати свою незалежність від зовнішнього тиску та можливість творчого вияву. У професійному розвитку вчитель характеризується здатністю побачити свою професійну працю в цілому. Це дає вчителю можливість внутрішньо приймати, усвідомлювати й оцінювати труднощі та суперечності педагогічного процесу, самостійно конструктивно розв'язувати їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, розглядати труднощі як стимул для подальшого розвитку, як подолання власних меж. Усвідомлення вчителем своїх потенційних можливостей, перспективи особистісного та професійного зростання заохочує його до постійного експериментування, яке розуміють як творчість, можливість вибору, пошук. Провідним елементом такої ситуації професійного розвитку вчителя є можливість і необхідність робити вибір, відчувати свою свободу, з одного боку, і свою відповідальність – з іншого [2].

Про саморозвиток можна говорити, на наш погляд, лише в тих випадках, коли вчитель усвідомлює свою участь і відповідальність за все, що відбувається з ним, його учнями (і школою в цілому), і намагається активно сприяти або протидіяти зовнішнім обставинам, планувати і ставити цілі професійної діяльності, змінювати самого себе заради їх досягнення. Така модель є найбільш продуктивною для творчої реалізації особистості вчителя. Творча робота, коли дії вчителя будуються не за шаблоном, вимагає для своєї успішної реалізації сильної, зрілої, гнучкої особистості, і головне, уміння самостійно продумувати цілі та завдання, які частіше за все не збігаються із загальноприйнятими в цій школі (системі освіти) поглядами, реалізувати їх. Тому все, що сприяє особистісному і професійному самовдосконаленню, розширює потенційні можливості творчості.

Іншим фактором педагогічного впливу на стимулювання професійного самовдосконалення вчителя вважаємо *посилення ролі особистісних якостей педагога*. Висунуте положення полягає не в “методичних викрутасах”, а в процесі, спрямованому на пробудження прагнення до розвитку та створення умов для активної професійної самореалізації.

Аналіз першоджерел, історико-педагогічної літератури, досліджень учених стосовно питання особистісно-професійних якостей педагога дає змогу стверджувати, що вчитель повинен володіти такими якостями, як відповідальність, повага до особистості дитини, колег, батьків, доброта, толерантність, правдивість, емпатія, кмітливість, ерудованість, витримка, самовладання, принциповість, рішучість, справедливість, діловитість, організаторські здібності, самокритичність, почуття власної гідності.

М. Боритко виділяє три ключові якості, що є чинниками становлення педагога: рефлексія, професійна свідомість і професійна самооцінка. Остання має два

прояви – самооцінка результату та самооцінка потенціалу, причому чинником професійного розвитку є поєднання низької самооцінки результату з високою самооцінкою власного потенціалу [1, с. 60–68].

Поряд з переліченими особистісно-професійними якостями, котрі визначаються значущими для вчителя вже протягом багатьох століть, актуальною проблемою нашого дослідження є вивчення якостей, необхідних для власного професійного саморозвитку. У контексті цього положення виділено дві моделі педагогічної роботи:

1. Модель адаптивної поведінки, що ґрунтується на процесах пристосування. Вчитель, який працює за цією моделлю, намагається економити сили, користуючись напрацьованими алгоритмами розв'язання професійних завдань, перетворюючи саму педагогічну діяльність на шаблонну та стереотипізовану.

2. Модель професійного розвитку, що ґрунтується на усвідомленні вчителем власних можливостей і перспектив професійного й особистісного розвитку.

Сучасне розуміння професійного саморозвитку ґрунтується на тезі про необхідність усвідомлення особистості як суб'єкта ініціації власної активності. У цьому контексті функцію провідних характеристик сутності особистості виконують такі особистісно-професійні якості, як ініціативність, творчість, відповідальність, самоставлення, самоактуалізація, самооцінка, самоконтроль, самоспостереження, самомоніторинг, самодетермінація, саморефлексія (самопізнання, саморозуміння, самоусвідомлення, самопроекування) тощо.

Розглянемо основні поняття. Перша частина наведених складних слів “само-” означає: по-перше, спрямованість дії на самого себе; по-друге, виконання дії без сторонньої допомоги.

Самоконтроль – “раціональна рефлексія й оцінювання суб'єктом власних дій на основі особистісно значущих мотивів і установок, що полягають у зіставленні, аналізі і корекції відношень між цілями, засобами та послідовністю дій” [4, с. 303–304]. Здійснюючи самоконтроль, особистість усвідомлено бере на себе зобов'язання щодо досягнення самостійно обраних результатів. Перрі Ланден стверджує, що самоконтроль, який може бути встановлений через самосвідомість та йде від самої особистості у формі глибокого усвідомлення власних цінностей, потреб, сподівань, є силою, здатною протистояти жорсткому контролю. Посилення такого контролю є актуальним в умовах ствердження ідей демократії і вільного суспільства [5, с. 271].

Самоспостереження – спостереження людини за внутрішнім планом власного психічного життя, що дає змогу фіксувати його прояви (переживання, думки, почуття тощо). Відіграє важливу роль у формуванні апарату самосвідомості й самоконтролю особистості [4, с. 303–304].

Самооцінка – оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Самооцінка є важливим регулятором поведінки. Від самооцінки залежать відносини людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності й подальший розвиток особистості. Самооцінка вимагає, щоб особистість досліджувала свою поведінку або мислення та визначала, чи відбуваються в них зміни.

Самомоніторинг – процедура, завдяки якій учитель відслідковує свою педагогічну діяльність і поведінку. Самомоніторинг передбачає самоаналіз діяльності, поточну самокорекцію, дає змогу визначити рівень досягнення мети на конкретному етапі діяльності і є допуском до наступних дій.

Здатність рефлексувати, тобто здійснювати самоспостереження, самоаналіз, самооцінку, самоконтроль, самомоніторинг, самоспонування, визначає вчителя як працівника, котрий здійснює свою педагогічну діяльність на основі її осмислення. Такий педагог робить висновки зі свого досвіду та проектує вплив власних надбань на майбутню професійну діяльність. Його міркування допомагають з'ясувати, чи досягнута мета діяльності; визначити позитивні та негативні зміни в результатах освітнього процесу; виявити, чи були методи, застосовані в освітньому процесі не тільки впливовими, а й виправданими; чи передбачення діяльності, які він зробив, були влучними. Просування цими шаблонами рефлексії є досить складним завданням – воно вимагає часу для осмислення. Проте, незважаючи на це, таке осмислення має відбуватися і є плідним для самого вчителя, а також для освітнього процесу в цілому. Водночас створюються сприятливі умови для адаптації професійних інтересів і потреб окремого педагога до мети діяльності навчального закладу, до вимог керівництва, що є реальною силою, з якою необхідно рахуватись. Унаслідок цього вчитель зосереджується на завданнях професійної діяльності в межах, встановлених на діалогічній основі неповторним “Я” його особистості.

Основою професійного саморозвитку є особистісний саморозвиток, спрямований на становлення творчої індивідуальності педагога. Зазначимо, що саморозвиток – це прагнення людини до виявлення, усвідомлення та вдосконалення своїх особистісних якостей. Цей процес ми розглядаємо як становлення й інтеграцію в педагогічній діяльності особистісних, професійних якостей і здібностей, методологічних, методичних, дослідницьких знань і вмінь, але головне – це активне якісне перетворення педагогом свого внутрішнього світу, яке приводить, власне, до самоактуалізації та реалізації його творчого потенціалу. Цей процес забезпечується певною технологією.

Основною метою розробленої нами технології професійного самовдосконалення вчителя є реалізація комплексу засобів і умов, що забезпечують формування позиції педагога-дослідника, підвищення когнітивного рівня особистості, її ціннісного ставлення до інноваційної та дослідної діяльності, реалізація творчого потенціалу в процесі професійного саморозвитку, формування системи аналітичних та рефлексивних умінь, самооцінка, самоаналіз, рефлексія й саморефлексія власного професійного рівня. Підсумовуючи вищевикладене, ми сформулюємо не менш важливий фактор педагогічного впливу на професійне самовдосконалення вчителя – *оновлення методичного забезпечення педагогічної діяльності вчителів початкових класів залежно від стадій їхнього професійного становлення й розвитку.*

Використовуючи ці теоретичні положення, вважаємо доцільним висвітлити п'ять гіпотетичних стадій становлення професійно-особистісного самовдосконалення педагогів: адаптації (учитель-спеціаліст, практик) → диференціації (учитель-експериментатор) → індивідуалізації (учитель-новатор) → стійкого саморозвитку (учитель-інноватор) → самоактуалізації (учитель-дослідник). Кожна стадія характеризується особливим складом факторів і умов, що стимулюють професійно-особистісний саморозвиток учителя.

За нашим переконанням, стимулювання професійного самозростання педагога має здійснюватись за трьома перспективними лініями (А. Макаренко):

1. Близька перспектива (“завтрашня радість”): “Завтра я обов'язково стану краще, бо я зробила для цього: ...”

2. Середня перспектива (віддалена у часі): “Через три місяці я складу план самоосвіти, а через рік...”

3. Дальня перспектива: “У майбутньому я отримаю вищу категорію, а згодом вступлю до аспірантури, захищу дисертацію”.

Отже, ми вважаємо, що саме *стадія адаптації* характеризується необхідністю в стимулюванні та фасілітації з боку закладів післядипломної педагогічної освіти та школи.

Стадія диференціації характеризується проявами індивідуальної неповторності та виражається рівнем розвитку таких якостей, як креативність, критичність, становлення методичної рефлексії, посилення дослідної спрямованості, прагнення до аналізу педагогічних проблем, фактів і явищ, вивчення методології й методики педагогічних досліджень. На цій стадії вдосконалюється методика викладання предмета; діяльність планується і здійснюється на основі знань педагогічної теорії, дидактичних закономірностей; проводяться елементарні дослідження на основі планів дослідно-експериментальної роботи; актуалізується потреба в особистісній і професійній самореалізації, вчитель опановує позицію експериментатора. Зростаюча пізнавальна активність, потреба в професійному й особистісному самовираженні, формування креативної самосвідомості, цілепокладання на результат, рецензування й аналіз власних уроків і уроків колег – фактори, які сприяють переходу вчителя на стадію індивідуалізації.

Стадія індивідуалізації в професійно-особистісному саморозвитку вчителя характеризується сформованою креативною самосвідомістю, адекватною самооцінкою, стійкими навичками самоорганізації та самоврядування; вчитель опановує позицію новатора – ініціатора й реалізатора власних ідей і педагогічних розробок; виникає потреба в критичному аналізі й узагальненні педагогічних фактів, явищ і процесів, актуалізується діяльність з монографічного вивчення свого новаторського досвіду, створення “новаторської школи”, розроблення авторських програм і навчально-методичних комплексів; розвивається технологічна рефлексія.

Стадія стійкого саморозвитку характеризується прагненням до наукового обґрунтування власної професійної діяльності, потребою в оволодінні філософськими, методологічними, технологічними знаннями; вчитель переходить у позицію інноватора, комплексна, системна діяльність якого спрямована на пошук, створення та впровадження освітніх нововведень, що змінюють або оновлюють технологію педагогічної діяльності й забезпечують особистісний саморозвиток.

Стадія самоактуалізації характеризується педагогічною творчістю і здібностями до побудови (проектування й авторства) у створенні концептуального образу (моделі) педагогічної діяльності; передбачає максимально повну особистісну й професійну самореалізацію, розвиток методологічної рефлексії, усвідомлення та прийняття гуманістичних цінностей, створення власної школи вчителя-дослідника [3].

Висновки. Стимулювання професійного самовдосконалення в нашій концепції виходить за класичні межі курсової перепідготовки вчителів і поєднується з дослідною, науково-методичною роботою, універсалізацією професійних функцій. Особливістю її є спрямованість на стимулювання неперервного професійного самовдосконалення в органічній єдності, наступності та послідовності впливу на цей процес низки соціально-педагогічних факторів.

Література

1. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания / Н.М. Борытко ; науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 214 с.
2. Васильева О.А. Професійна діяльність вчителя і основи самореалізації / О.А. Васильева // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Київ ; Запоріжжя, 2006. – Вип. 37. – С. 83–90.
3. Демічева І.О. Технологія формування дослідницької культури вчителя / І.О. Демічева // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол. : Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2004. – Вип. 32. – С. 106–112.
4. Краткий психологический словарь / [сост. Л.А. Карпенко ; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
5. Философская энциклопедия : в 5 т. / [гл. ред. Ф.В. Константинов]. – М. : 1970. – Т. 4. – 740 с.

ТАСКІНА Н.

ПРОБЛЕМА СЕРЕДОВИЩА В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Л.С. ВИГОТСЬКОГО ТА Л.П. БУЄВОЇ

Вітчизняні та зарубіжні вчені визначають проблему дослідження середовища як одну з найважливіших. Середовище впливає на розвиток та становлення особистості. Саме вплив середовища розкривають учені-педагоги Л.С. Виготський та Л.П. Буєва у своїх працях.

Аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури, педагогічної практики свідчить про інтерес до проблем формування, розвитку і становлення соціального середовища. Праці Л.С. Виготського та Л.П. Буєвої вивчали Г.Л. Виготська, Т.М. Лифанова, В.В. Давидов.

Мета статті – розкрити проблему соціального середовища у працях Л.С. Виготського та Л.П. Буєвої.

Видатний педагог та психолог Л.С. Виготський у своїй діяльності велику увагу приділяв дослідженню особистості, її поведінки в соціальному середовищі. Він розглядає поведінку як найважливішу форму пристосування живого організму до середовища. Але життя людини проходить у соціальному середовищі. Саме через середовище людина контактує з природою, тому середовище зумовлює поведінку особистості, адже всякий вчинок людини викликає якась причина – або зовнішній факт, подія, або внутрішні бажання, спонукання, думки. Ці мотиви вчинків і будуть подразниками реакцій, тому реакції слід розуміти як відносини між людиною та її середовищем [1, с. 47]. Такі реакції мало чим відрізняються від спадкових і є видозміненими відповідно до різних умов існування. Тому процес вироблення умовних рефлексів є процесом пристосування спадкового досвіду до індивідуальних умов. Слід зазначити, що вирішальну роль у становленні особистого досвіду виконує середовище, оскільки воно створює ті умови, в яких особистість виробляє свою лінію поведінки. Набуті реакції виробляються на основі спадкових під вирішальним впливом середовища. Проте варто лише змінитися соціальному середовищу, відразу змінюється поведінка людини. Л.С. Виготський зауважує, що “середовище відіграє щодо кожного з нас таку саму роль, що лабораторія Паслова щодо подібних собак. Там умови лабораторії визначають умовний рефлекс собаки, тут соціальне середовище визначає вироблення поведінки” [1, с. 83].

Вчений наголошує, що вихователь не може безпосередньо впливати на особистість, а лише через середовище. Він наводить приклад про садівника, який впливає на ріст рослини, не витягуючи її руками, а через зміну середовища (змінюючи температуру, вологість повітря, удобрюючи тощо). Отже, виховання здійснюється через особистий досвід людини, а керівник лише організовує та регулює середовище.

Існує думка, що ніякого середовища створювати не потрібно, адже штучно створене, воно буде дуже відрізнятися від дійсності. Краще занурити вихованця в життя, і воно само зробить з нього справжню людину. Із цим положенням не можна погодитися, адже середовище може містити в собі не лише позитивні, а й шкідливі, часом навіть нищівні, елементи впливу на молодь. Отже, потрібно вивчати природу виховання для того, щоб ми могли вчасно вплинути на його хід та виключити стихійну дію середовища.

Виховання є не одностороннім процесом, в якому середовище є активним, а особистість пасивним учасником. Тут не можна визначити, де закінчується вплив середовища, а де починається вплив власного тіла. Це процес, в якому особистість не лише зазнає впливу середовища, а й сама впливає на нього, бо воно не є чимось незмінним. Навпаки, єдиного середовища не існує, воно поділяється на більш-менш самостійні частини. Соціальним середовищем виступає як природне, в його зв'язку з людиною, завжди є зумовлювальні соціальні моменти, а щодо нього людина завжди користується соціальним досвідом [1, с. 88]. Отже, соціальне середовище можна розглядати як сукупність людських відносин, елементи яких не є нерухомими, тому людина може створювати різні форми соціального середовища.

Коли середовище не змінюється, то й поведінку людини можна передбачити, а от коли воно ставить перед людиною свої нові форми, то вона починає мислити, перебудовує свою діяльність, переглядає свій внутрішній досвід для створення нової реакції, відповідної для зміненого середовища. Отже, коли людина потрапляє в нове середовище, вона прагне пристосуватися до нових умов.

Л.С. Виготський виокремлює такі види пристосування, як кар'єрист, який зважає на будь-які зміни середовища, уміє на них реагувати та задовольняє всі свої потреби, при цьому він відчувається самовдоволеним. Йому протиставляється революціонер, який не може поладнати із жодним середовищем, повстає проти нього. То хто ж з них є більш пристосованим до життя в суспільстві? Вчений зауважує, що ставлення людини до середовища повинно мати характер активності, а не простої залежності. Тому пристосованість до середовища може означати жорстку боротьбу з окремими елементами середовища й завжди відомі активні відносини з ним. Отже, в одному середовищі можливі різні установки індивіда [1, с. 237].

Соціальне середовище впливає на розвиток особистості, зі зміною середовища змінюється і сама людина. Проте це процес двосторонній, бо людина також може змінити середовище.

Л.П. Буєва також велику увагу приділяє особистості. Розглянемо трактування соціального середовища особистості у працях Л.П. Буєвої. Науковець наголошує, що діяльність особистості здійснюється в певному соціальному середовищі, яке визначає характер та форму цієї діяльності. Проте, характеризуючи середовище особистості, потрібно враховувати не лише суспільне буття, а й елементи цього буття, з якими людина взаємодіє, тобто "мікросередовище". Слід зауважити, що

“мікросередовище” є елементом соціального середовища, проте воно не є чимось замкнутим, самостійним. Воно являє собою певну єдність загального, особливого та одиничного. Не лише риси суспільства в цілому, його соціальної структури (класів, соціальних груп, колективів, до яких належить особистість), а й властивості таких елементів “мікросередовища”, як сім’я, середовище спілкування особистості (друзі, товариші, знайомі, сусіди тощо) формує особливості її духовного світу [3, с. 125]. У поняття “середовище” Л.П. Буєва включає також матеріальні та духовні компоненти, які визначаються суспільними умовами. Слід також пам’ятати про предметно-речове середовище людини: предмети побуту, з якими пов’язаний устрій життя, серед яких проходить життя людини. Також серед умов “мікросередовища” важливим є життєвий рівень – розмір прибутку сім’ї та оточення, вільний час та його використання, форми проведення дозвілля. Це не повний перелік тих показників, за якими можна характеризувати соціальне середовище та його вплив на особистість.

Також потрібно звернути увагу на умови часу, адже сучасне соціальне середовище надзвичайно рухливе та мобільне. Це пов’язано із характером сучасної техніки та загальним динамізмом життя, яке стирає межі між окремими групами.

Висновки. Отже, “мікросередовище”, найближче соціальне та культурне оточення особистості – дуже складний і різноманітний світ. В ньому взаємодіють випадкові елементи та сталі утворення, загальні, особливі й одиничні ознаки. Вся ця сукупність умов впливає на особистість, її духовний світ, опосередковує вплив суспільного буття та свідомості на особистість. Вчені-педагоги Л.С. Виготський та Л.П. Буєва розкривають сутність поняття “середовища” як навколишній світ людини, що не тільки впливає на особистість, змінюючи її, а й сам зазнає впливу з її боку.

Література

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; [под ред. В.В. Давыдова]. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 534 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 5–361.
3. Буева Л.П. Личность и среда / Л.П. Буева. – М., 1972. – 145 с.
4. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности / Л.П. Буева. – М. : МГУ, 1968. – 268 с.

ТИХОМІРОВ С.В.

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ (ТЕОРЕТИКО-СОЦІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Проблема цінностей і ціннісних орієнтацій особистості в наш час привертає увагу філософів, психологів, соціологів і педагогів як у нашій країні, так і за кордоном. У нашій статті зроблено акцент на дослідженні ціннісних орієнтацій молоді, випускників вищих навчальних закладів.

Перш ніж перейти безпосередньо до результатів соціологічних досліджень, розглянемо докладніше такі ключові поняття, як цінності й ціннісні орієнтації.

Саме поняття й трактування ціннісних орієнтацій різноманітна та суперечлива. На наш погляд, можна погодитися із твердженням В.Ф. Сержантова про те, “що система ціннісних орієнтацій – це система особистісних установок стосовно

існуючих у цьому суспільстві матеріальних і духовних цінностей” [1]. Автор цього трактування вважає, що ця система не просто деяка сума знань, а система уявлень, ідей, сполучених з тими чи іншими емоційно-вольовими компонентами, і існує як пов’язана особистісною логікою сукупність переконань, ідеалів і заборон, прийнятих як свої власні внутрішні орієнтації.

Варто підкреслити, що ці орієнтації мають соціальну природу, оскільки породжуються суспільними системами цінностей і являють собою інтерпретацію останніх. Ядро ціннісних орієнтацій особистості утворює ієрархія оцінок форм життєдіяльності й основних об’єктів людських потреб, які містить і модифікує ієрархію видів діяльності, що залежить від об’єктивних життєвих умов. Безсумнівний вплив на формування ціннісних орієнтацій норм панівної ідеології й певних стереотипів суспільної свідомості.

Мета статті – проаналізувати ціннісні орієнтації сучасних студентів.

Накопичено чимало плідних теоретичних позицій та ідей, неординарних й оригінальних суджень, що висвітлюють важливі сторони феномену цінності. Водночас багато аспектів проблеми мало досліджено.

У вітчизняній літературі, присвяченій проблемі цінностей, запропоновано різні визначення. Так, наприклад, В.П. Тугаринов є цінностями ті “явища або властивості явищ, які вважаються корисними, потрібними, приємними тощо з погляду споживачів, інтересів і цілей людей...” [3].

В інших його працях це визначення уточнено: мова йде про явища суспільних, тобто включених у складну систему зв’язків: “Цінність виражає суспільну функціональну форму буття явищ природної й соціальної реальності, включених у систему історично сформованих видів діяльності”. Цінність у такому розумінні є щось поза нами, поза нашою свідомістю, що належить предметному світу культури у вигляді окремого явища або певних його властивостей і якостей, що виникло природним шляхом або створене людиною, потрібне, корисне, необхідне їй у різних ситуаціях суспільного життя.

Одержавши таке уявлення про цінності й розкривши чергову книгу, можна виявити, що цінність – це аж ніяк не предмет, не річ, не їх властивості, а певний тип людської думки: “це узагальнені, стійкі уявлення про майбутні блага і прийнятні способи їхнього отримання, у яких сконцентровано попередній досвід суб’єкта й на основі яких приймаються рішення про його подальшу поведінку” [4].

У деяких працях термін “цінність” використано одночасно для позначення відповідних предметів і думок. З одного боку, маються на увазі природні блага й зло, що полягають у природних явищах, споживча вартість продуктів праці, моральні характеристики людських дій, естетичні характеристики природних і суспільних об’єктів, творів мистецтва (так звані предметні).

З іншого боку маються на увазі суспільні установки й оцінки, цілі й проекти, виражені у формі нормативних уявлень про добро, зло, справедливість, прекрасне та потворне, ідеали, норми й принципи дії (суб’єктивні цінності або цінності свідомості).

Слово цінність “позначає таке ставлення (позитивне або негативне) до природи, людської діяльності і її результатів, що фіксується на рівні суспільної свідомості, й у цій формі є характерним для культури досить великих історичних епох” [5]. У міру знайомства й вивчення спеціальної літератури список формулювань і визначень набуває великих розмірів, що відображають складність, багатозначність

ціннісних явищ, можливість їхнього розгляду й аналізу під різними кутами зору, у найрізноманітніших площинах людського ставлення до світу.

Водночас доводиться констатувати, що відсутність сталих поглядів, у більшості дослідників понятійного апарату в трактуванні ціннісних явищ перешкоджає кумулятивному характеру їхнього наукового пізнання, породжує принципові розбіжності в розумінні ролі цінностей в організації людської діяльності, у детермінації соціальної поведінки людей.

Поряд з думкою про те, що цінності (що розуміють як елементи свідомості), виражаючи інтереси й потреби людей, роблять основний детермінований вплив на їхні вчинки та дії, у літературі можна зустріти судження про те, що “ціннісні уявлення більше віддалені від реальної поведінки, ніж потреби й інтереси” [6].

Перш ніж аналізувати роль цінностей у регулюванні соціальної поведінки людей, спробуємо знайти чітке їх визначення, що працюватиме в даному теоретичному контексті. Серед багатьох учених, письменників, мислителів (Франсуа Рабле, Еразм Роттердамський, Декарт, Бекон) існує думка про цінність як об’єктивне благо, як предмет, явище, властивість, яке, незалежно від знання про неї і ставлення людини, відіграє позитивну роль у її житті.

У підсумку ця точка зору приводить до твердження, що цінностями є речі, явища, відносини, які об’єктивно сприяють суспільному прогресу, відповідають його потребам. Подібний підхід із прагненням протистояти аксіологічному релятивізму, виділити й обґрунтувати об’єктивний критерій ціннісного, “використання якого дало б змогудосити надійно визначити справжню цінність об’єкта або речі й відрізнити її від реальної (хоча й суб’єктивно пережитої в акті оцінювання) цінності” [6].

Очевидно, що предмет лише в тому разі впливає на вчинки й дії людини, коли остання усвідомлює зв’язок властивостей і якостей цього предмета зі своїми потребами та інтересами. Важливе значення у функціонуванні соціальних систем, груп у житті індивідів має такий аксіологічний феномен, як предмет, визнаний цінністю, що сприймається суб’єктом (правильно або помилково) як необхідний йому, потрібний, корисний, приємний тощо.

Предмет, що володіє об’єктивною, позитивною значущістю, яка не відображена свідомістю людини або відображена неправильно, залишає людину байдужою до нього або ж викликає дії, неадекватні реальній ролі предмета в житті й діяльності людини. Цінність як регулятор соціальної поведінки (а саме в цій якості вона цікавить суспільні науки) виникає лише тоді, коли предмет реально приваблює людину, визначає мету її діяльності, підштовхує її до певних дій. А це, у свою чергу, говорить про те, що визначення цінності вимагає введення в дефініцію такої обов’язкової ознаки, як суб’єктивне визнання предмета цінністю, його освоєння ціннісною свідомістю.

Слід констатувати, що намітилося, принаймні серед соціологів, відносно однакове розуміння цінностей як елементів суспільної свідомості й культури, які виконують стосовно суб’єкта соціальної діяльності регулятивні функції. Ці функції досить різноманітні й важливі. Цінності функціонують як соціальні критерії вибору певних альтернатив поведінки в конкретній ситуації, окреслюють контури ідеалу людського співжиття, роблять цей ідеал привабливим для всього суспільства й тим самим зумовлюють рівень інтенсивності прагнень до реалізації соціального ідеалу.

Прийнята в тому чи іншому суспільстві система цінностей, у свою чергу, визначає спрямованість соціальних прагнень. Це явище досить складне, якщо врахувати соціально-економічну диференціацію суспільства.

Досліджуючи цінності, засвоєні людиною, ми пізнаємо її бачення світу, шкалу пріоритетів у сфері її соціального досвіду, а отже, і спрямованість її активності. Цінності виступають як стандарт інтеграції індивіда й суспільства. Цінності культури нації, класу, соціальної групи окреслюють їхню специфіку. Національні, класові, групові цінності досить різноманітні й суперечливі. Індивід, вихований у цьому суспільстві, засвоює специфічні для певної соціальної системи цінності, формує відповідні їм переваги поведінки. Спричиняючи соціальну диференціацію індивідів, цінності виступають детермінантами становлення різнорідних психічних структур, групових та індивідуальних прагнень, будучи спільником тим самим у створенні умов соціальних змін.

Цінності слугують стандартом вибору індивідуального життєвого шляху в рамках конкретного суспільства. Реалізація потенційних можливостей людини відбувається завжди в межах, заданих певною суспільною структурою. Під впливом її цінностей саме актуалізація індивіда набуває конкретного характеру. Цінності елімінують деякі типи потреб, формують бачення й усвідомлення нових потреб, цілей і засобів їхнього досягнення.

Поведінка людини визначається біосоціальними потребами. Ці потреби мають різне значення для розвитку індивіда, для розвитку соціальних груп, у зв'язку із чим неминуче формується диференційоване ставлення до них. Потреби можуть бути задоволені різним способом і за допомогою різних предметів. Нерідкі ситуації, коли неможливе задоволення всіх потреб і необхідно вибирати, які з них кращі. Цінність і є той елемент культури, що регулює процес задоволення потреб. Як приклад візьмемо дослідження, проведене серед молоді вищих навчальних закладів: ЗНУ і ЗНТУ. До опитування були залучені 132 особи, із них 37 юнаків і 95 дівчат. Анкета складалася з восьми ключових запитань, мета яких – вивчення матеріальних і духовних орієнтацій молоді.

На запитання “Чи маєте намір після закінчення навчання у ВНЗ продовжити своє навчання?”, негативно відповіли 57,5%, позитивно – 40,9%. З них мають намір продовжити своє навчання через брак здобутих знань 8,03%; через те, що дана спеціальність не дає змоги творчо самореалізовуватись – 19,7%; через падіння престижу професії – 5,3%; через низьку можливість матеріального добробуту – 12,9%.

Можна зробити висновок, що велика частина респондентів має намір після навчання у ВНЗ продовжити навчання. І зовсім ясно, з яких причин: обрана спеціальність найчастіше не дає змоги творчо самореалізуватись відсутність можливості покращити своє матеріальне становище, працюючи за здобутою спеціальністю.

Відповідаючи на запитання “У чому для Вас зміст навчання?”, більшість опитаних вказало: “розвинути й зуміти в майбутньому використати свої здібності з максимальною користю для себе” – 61%; набути й освоїти бажану спеціальність, професію – 44%.

Здобуття бажаної професії надалі пов'язане з тим, щоб домогтися в майбутньому матеріальної забезпеченості. На цьому наголосили 43% опитаних. Матеріальна забезпеченість й у відповідях на інші запитання буде займати чільні позиції. Процес навчання й спілкування з однолітками впливає на формування особистості

молодих людей. І це підтверджують дані дослідження. “Розвинути свої знання про навколишній світ” побажали 43,2% респондентів. Пункт “одержати можливість спілкуватися з більше цікавими людьми” відзначили 39,1%. Варіант відповіді “домогтися в майбутньому матеріальної забезпеченості” обрали 46,4%. Безсумнівно, що матеріальний добробут, стабільність зарплати в нинішній нестабільній економіці й інфляції відіграє істотну роль у житті всього нашого суспільства.

Водночас запитання “Якщо Ви впевнені, що не будете працювати за здобутою спеціальністю, чи пов’язана з нею діяльність, якою Ви збираєтеся зайнятися?” спонукало до деяких роздумів. Лише 21% студентів-випускників відповіли на це запитання в ствердній формі. Із загальної кількості опитаних 52,3% так і не вирішили, чи будуть корисні в їхній практичній діяльності знання, здобуті в процесі навчання.

Коли перед респондентами було запропоновано вибрати з переліку життєвих цінностей “одну, найбільш важливу саме для Вас”, то “здоров’я” як цінність було на першому місці, щастя в сімейному житті – на другому, упевненість у собі (свобода від внутрішніх суперечностей) – на третьому. І це не випадково. Адже нинішнє молоде покоління стикається із проблемою вибору професії, ламанням старих ідеалів і цінностей, і цей процес проходить досить складно. Творчість (можливість творчої діяльності) було поставлено респондентами на четверте місце в шкалі цінностей. Запитання “Якою мірою Ви цікавитеся...” виявило, що духовне життя студентів у цей час змістовне й різноманітне. На першому місці за ступенем важливості виявився розділ “Література й мистецтво”, відзначений як “дуже” – 31,3% й “Значною мірою” – 34,2% респондентів.

На друге місце молоді люди помістили так звану “масову культуру” (“дуже” – 21,5% й значною мірою – 48,2%). І перше місце – “сучасну музику”, відповідно 11,7 й 48,6% опитаних. Четверте та п’яте місця за ступенем зацікавленості молоді посідають “спорт” і “мода”. Шосте місце – “економіка” (11,5 й 20,8%). Розділ “політика” й “національні відносини” був поміщений на останнє місце.

Висновки. У сучасних умовах колишні цінності й ціннісні орієнтації переживають істотні зміни. Чітко простежується матеріальна зацікавленість у таких важливих для молоді питаннях, як зміст навчання, проблеми подальшої професійної орієнтації. Отже, молодь цікавить, насамперед, музика, література, кіно з переважанням так званої “масової” культури, меншої мірою – політика, економіка й національні відносини.

Література

1. Теорія особистості / під ред. В.Ф. Сержантова. – Л., 1982.
2. Тугаринов В.П. Філософія свідомості / В.П. Тугаринов. – М., 1971.
3. Гранін Ю.Д. Соціальне пізнання й оцінка / Ю.Д. Гранін // Творчість і соціальне пізнання / [під ред. А.М. Коршунова, С.С. Гольдентрихта]. – М., 1982 – С. 122.
4. Моральне життя людини: шукання, позиції, учинки / редкол. А.И. Титаренко (отв. ред.) та ін. – М., 1982. – С. 16.
5. Мотрошилова Н.В. Наука й цінність / Н.В. Мотрошилова // Питання філософії. – 1973. – № 6. – С. 49.
6. Гранін Ю.Д. Про гносеологічний зміст поняття “оцінка” / Ю.Д. Гранін // Питання філософії. – 1987. – № 6. – С. 34.

ПРОВІДНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Актуальність теми статті зумовлена тим, що застосування в широкому масштабі інноваційних педагогічних технологій впливає на розвиток множинності освітніх траєкторій, для яких характерна варіативність методик, що активізують розумову діяльність та творчо організують освітній простір. Найперспективнішими інноваційними технологіями вважають різні напрями та форми дистанційної освіти (базова й післядипломна освіта) і корпоративне навчання, або бізнес-освіта.

Мета статті – виявити й охарактеризувати основні тенденції та проблеми розвитку бізнес-освіти як одного з напрямів післядипломної освіти.

Термін “корпоративна освіта” об’єднує такі сучасні методики, як “кейс-стаді” (навчання з використанням конкретних навчальних ситуацій/), тренінгові технології (тренінг ділової комунікації, особистісного розвитку, комунікативних умінь).

Бізнес-освіта є одним з найбільш стрімких напрямів розвитку освіти в світі. (Ринок бізнес-освіти становить близько 100–200 млрд дол. за рік). Стан українського ринку освіти оцінити важко, оскільки є багато дрібних гравців на ньому та відсутня якісна статистика. Провідні оператори на цьому ринку говорять про збільшення своїх прибутків і постійну появу нових конкурентів. Однією з провідних організацій стала Українська асоціація розвитку менеджменту та бізнес-освіти, яка об’єднала 52 навчальних заклади, у тому числі Класичний приватний університет. Ця організація постійно працює над інтеграцією роботи навчальних закладів і бізнесу для впровадження в Україні сучасних ефективних навчальних та управлінських технологій в освіті й бізнесі.

Як і в кожній сфері діяльності, в освіті є приклади виняткової професійності й високої якості діяльності окремих спеціалістів та організацій. Порівняно з бізнесом освіта в більшості випадків залишається консервативною. Поступово зникає підхід до освіти у ВНЗ, в основі якого лежить отримання диплома про вищу освіту як єдине підтвердження освітнього рівня. Зараз студенти потребують якісних знань і вмінь для подальшого їх використання в бізнесі. Бізнес-освіта є тим сегментом ринку, що найдинамічніше розвивається. Стрімкому розвитку цієї сфери сприяли ринкові відносини, гостра потреба в ефективному управлінні й вимушений перехід наукових та інженерних кадрів у бізнес. Загальновизнаний факт, що на українському ринку освіти головним споживачем є студент, потребує реалістичного корегування: студент – це продукт, а роботодавець – це споживач. Але якщо розглядати ситуацію в цьому аспекті, виникають деякі проблемні моменти. По-перше, якість власників та роботодавців. По-друге, наявність несумлінних конкурентів. По-третє, конфлікт між системами управління університетом та бізнес-школою. Нарешті, відсутність системного підходу до забезпечення якості освіти.

Бізнес-школи при формуванні комплексу послуг орієнтуються на кінцевого споживача, але часто сподівання клієнтів не справджуються через недосконалість програм, некомпетентність тренерів або неадекватне співвідношення “ціна – якість”. Тому перевага вищих навчальних закладів полягає в наявності науково-дослідної системи. Водночас поступово формується кістяк педагогічних кадрів нового покоління, людей, орієнтованих на цінності ринкової економіки. У деяких

ВНЗ спостерігається орієнтоване формування корпусу викладачів – професіоналів, які використовують інноваційні технології підготовки управлінських кадрів.

Тенденція до здобуття бізнес-освіти західного зразка намітилася майже 20 років тому. Але якщо спочатку рушійним фактором тут були вимоги іноземних компаній, то сьогодні необхідність такої освіти все більшою мірою усвідомлює вже український бізнес і ті, хто в ньому працює. Вони хочуть сучасної, мотивувальної бізнес-освіти, адже висококваліфіковані менеджери – найважливіший ресурс для будь-якої компанії. Так говорить М. Лозинська, директор з маркетингу в Міжнародному інституті менеджменту (МІМ-Київ), найстарішій бізнес-школи України.

Попит на бізнес-освіту в Україні виник з об'єктивних причин: разом з розвитком ринку та бізнесу зростала потреба в нових знаннях. Щоб отримати їх на Заході, треба як мінімум досконало знати англійську мову, мати можливість виїхати за кордон на 1,5–2 роки та гроші (близько 100 тис. дол.).

Цінність західних МВА-програм полягає в трьох аспектах. По-перше, це формування зв'язків, оскільки відбір проводиться за жорсткими критеріями та квотами. Якість бізнес-освіти визначається не тільки тим, кого випускає школа, а тим, хто до неї вступає.

Друга перевага, яку отримує випускник школи МВА, – перспектива отримати гідну роботу. В західних бізнес-школах дуже добре налагоджена система працевлаштування, коли великі компанії вербують слухачів МВА на території самої школи. Репутація таких навчальних закладів та їх дипломів на ринку праці давно стали твердою валютою.

І третій “плюс” – рівень знань. Наприклад, у Чиказькій бізнес-школі до викладання курсу МВА залучають нобелівських лауреатів.

Однак переваги західної освіти втрачають вагу в Україні. Зв'язки зазвичай мають цінність у тій сфері, де людина постійно працює. Диплом авторитетної зарубіжної бізнес-школи на вітчизняному ринку праці коштує поки що приблизно стільки ж, як і будь-який український диплом. Принаймні заробітну плату на рівні 4-5 тис. дол., на яку претендують випускники МВА на Заході, тут початківцю навряд чи хто запропонує. Справа в тому, що найактивнішими вербувальниками випускників у світі є венчурні, консалтингові компанії та інвестиційні банки, але ці ринки та їх оператори розвинені слабо.

Практично всі МВА-програми, які надають українські бізнес-школи, розроблялися разом із західними університетами, а до викладання певних курсів усі школи залучають іноземних фахівців.

Українські школи переважно надають програми без відриву від виробництва. Зараз спостерігається перехід від стаціонарних програм МВА до форматів максимально зручних для людей, які працюють. Найбільш прийнятні вечірня та модульна форми навчання.

Взагалі виключно вищою управлінською ланкою бізнес-школи не обмежують свою аудиторію. Завдяки великому різноманіттю різних модифікацій того ж МВА вони намагаються задовольнити попит на бізнес-освіту з боку міidl-менеджменту. Поки що такі студенти приходять переважно з транснаціональних компаній. Розробка програм корпоративного навчання “на замовлення” – ще одна особливість українських бізнес-шкіл. Його активно використовують усі оператори цього ринку. Проте 30% підприємців, менеджерів і власників бізнесу не відвідують навчаль-

них програм та тренінгів. Це підтверджує наявність величезного ринку для навчальних закладів, які можуть надавати свої продукти й послуги. Керівники, які самі відвідують тренінги та навчальні програми, віддають перевагу короткостроковим програмам (до 1 місяця) зі стратегічного менеджменту, маркетингу, управління персоналом та продажів.

МВА-програми продаються в Україні уже за рахунок популярності МВА у цілому. Зараз це модний бренд, який добре продається. І бізнес-школи цим користуються, хоча іноді їх програми не відповідають ідеології МВА. Особливо це стосується структур на базі великих вищих навчальних закладів, які мають статус національних та важелі впливу на Міністерство освіти і науки України. Із цим пов'язана занепокоєність українського освітнього товариства у зв'язку з діями Міністерства щодо державної акредитації програм МВА. Починаючи з 2002 р., всебічному аналізу цих процесів в Україні та світі було присвячено ряд круглих столів, семінарів та міжнародних конференцій, які були організовані УАРМБО. Можна назвати такі основні висновки: у світовій практиці не прийнято здійснювати державну акредитацію програм МВА. Запровадження державної акредитації програм МВА помітно знизить якість цих програм в Україні та підірве міжнародну конкуренцію вітчизняних освітніх установ у цієї галузі, а це, у свою чергу, може призвести до занепаду ринку бізнес-освіти в Україні – це завдасть помітного збитку вітчизняній економіці та спричинить негативні наслідки для репутації українського уряду в очах світової наукової й освітньої громадськості.

Програми МВА є саме тією послугою навчальних закладів, якість якої бізнес оцінює в першу чергу. Програми МВА націлені на професійне зростання менеджерів, яке оцінюють за їх здатністю досягати кращих результатів в управлінні компаніями. Саме тому працедавці прагматично оцінюють, які програми найкраще відповідають їх вимогам та можуть бути найбільш корисними компаніям. Навчальні заклади, які пропонують МВА, конкурують між собою за визнання з боку бізнесу якості їх послуг. Одним із засобів такого визнання є отримання акредитації поважних недержавних професійних асоціацій, акредитаційні процедури яких мають високу репутацію серед роботодавців. Гарантією успішної кар'єри випускників МВА є не формальний диплом, а репутація відповідного навчального закладу у сфері бізнесу.

Намагання Міністерства освіти і науки України ввести систему державної акредитації програм МВА призведе до втрати українськими бізнес-школами гнучкості в наданні послуг своїм клієнтам, що, в свою чергу, призведе до зниження якості бізнес-освіти. Як наслідок – переорієнтація українського бізнесу на послуги зарубіжних бізнес-шкіл та університетів, які не потребують державної акредитації. Така неминуча переорієнтація спричинить негативні наслідки:

- 1) відповідні грошові потоки будуть спрямовані за кордон;
- 2) українські навчальні заклади втратять важливе джерело фінансування розвитку своїх послуг;
- 3) кращі українські викладачі програм МВА будуть вимушені шукати роботу за кордоном;
- 4) заглибиться інтелектуальна прірва між лідерами українського бізнесу, які здобули бізнес-освіту за кордоном і в Україні. Загальновизнано, що конкуренція між програмами МВА є суттєвою перевагою для їх розвитку. Одним з небезпечних

наслідків є просочування конфіденційної комерційної інформації за межі держави в зарубіжні бізнес-школи.

Висновки. Запровадження державної акредитації програм МВА буде негативно сприйняте в зарубіжних наукових та освітніх колах, як знак відсутності в Україні привабливого клімату для розвитку науки й освіти, що, в свою чергу, обмежить приплив у країну сучасних технологій та інвестицій в наукоємні галузі.

При цьому програми МВА, по суті, є програмами додаткової освіти, тому не потребують обов'язкового державного ліцензування. В цьому контексті принциповим і важливим є світовий досвід, який свідчить, що розвиток програм додаткової освіти є важливим елементом демократичного та відкритого суспільства. Міністерства й відомства активно сприяють запровадженню саморегулювання в різних сферах професійної діяльності, оскільки такі ініціативи демонструють прогрес розвитку професії. Об'єднання спеціалістів з менеджмент та бізнес-освіти в УАРМБО є прикладом такої саморегульованої ініціативи. Використання міжнародного бренда МВА без урахування історії та особливостей його формування видається проблемним з погляду професійної етики.

Література

1. Кольчугина М.Б. Бизнес-образование в России / М.Б. Кольчугина // Мировая экономика и международные отношения. – 2008. – № 2. – С. 61–69.
2. Романовський О. Проблеми організації ефективної бізнес-освіти / О. Романовський // Освіта і управління : науково-практичний журнал. – 2002. – Т. 5. – № 2. – С. 54–76.
3. Антонова И. Инновационные процессы в дополнительном образовании / И. Антонова // Высшее образование в России : научно-педагогический журнал. – 2007. – № 9. – С. 78–81.
4. Назарова Г. Підходи до оцінки ефективності діяльності закладів економічної та бізнес-освіти / Г. Назарова // Новий колегіум. – 2000. – № 5. – С. 28–30.
5. Тіщенко Л. Випускник університету – підприємець / Л. Тіщенко, Г. Мазнева // Новий колегіум. – 2000. – № 4. – С. 15–16.
6. Динстанційне навчання – знахідка для бізнесменів // Міжнародна освіта. – 1997. – № 1. – С. 7.
7. Задоя А. Освіта для життя / А. Задоя // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. – 2003. – № 1. – С. 91–95.

ТКАЧЕНКО Л.П.

РИТОРИКА ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Проблематика риторики така ж давня, як і історія виникнення наукових знань. Ґрунтовне вивчення науково-педагогічної літератури дає змогу простежити кілька аспектів дослідження риторики, а саме: філософський, літературознавчий, мовознавчий, релігійний, педагогічний. Незважаючи на серйозну розробку риторики проблематики в різних галузях наукових знань, сьогодні відсутній цілісний аналіз наукових праць, у яких риторика виступає як предмет дослідження.

Мета статті – визначити аспекти вивчення риторики різними галузями науки, простежити актуальність риторики досліджень крізь призму філософського й лінгвістичного доробку сучасних учених.

Дослідження філософських аспектів риторики сягає античності. Сократ, Платон, Арістотель, Цицерон аналізували риторику в дихотомії софістичного та діале-

критичного вимірів. Сократівська маевтика представила взірць риторики діалогу, де втілена воля до істини. Роздуми Цицерона про синтез риторики й філософії започаткували ідею єдності філософських істин та їх проголошення. Це задало людинознавчий підхід до феномену риторики, ставлячи в центрі міркувань особистість оратора як *homo verbo agens* (людину, що діє словом).

В епоху Середньовіччя поширилася ідея сакральності риторики в трактовці Слова як креативної першооснови буття (Августин Аврелій, Григорій Богослов, Василь Великий, Іоанн Златоуст, Климент Олександрійський, Тертуліан, Орігена). В епохи Відродження, Нового часу та Просвітництва відбувся відхід від сакрального розуміння риторики до її прагматичної раціоналізації (Ф. Меланхтон, Г. Пічем). Набуло поширення трактування риторики як стилістики (Н. Буало, П. Рамю, А. Фоклен), в якому нівелювалася екзистенційна специфіка риторики. Водночас риторика ставала засобом осягнення світу особистістю через постановку смисложиттєвих питань, пошук відповідей на них, вироблення метафор, афоризмів, понять.

Лоренцо Валла та Єрмолао Барбаро абсолютизували роль риторики в процесі пізнання як “мистецтва осягнення всіх речей світу через слово” [1, с. 18]. Пікоделла Мірандолла вважав, що справжня істина взагалі риторики не потребує. Під риторикою він розумів тільки словесне прикрашення, Ф. Бекон розглядав риторіку як природний етап пізнання світу через роботу “уяви за вказівками розуму”, що розгорнуло ідею панриторизму пізнання, де афективно-метафоричне передує раціональному. Р. Декарт бачив у риторичній раціоналістичну дисципліну, відмовляючи їй у філософському підтексті, а дар красномовства вважав суто природженим. Г. Лейбніц, М. Монтень, Б. Паскаль сприймали риторіку обмежено – як штучно прикрашене мовлення, не пристосоване для розумових операцій. Ж. Руссо окреслив два різновиди мовлення (“благодатного для свободи” та “рабського”) як протилежні виміри буття людини в переживанні свободи чи запереченні її.

Раціоналізації риторичних знань уникнула давньоукраїнська риторика. Філософсько-дидактичний полілог “Бджола”, риторична спадщина Кирила Туровського, пам’ятки братських шкіл, твори філософів доби українського Відродження-бароко Г. Сковороди, Ф. Прокоповича, П. Юркевича демонструють філософське осмислення риторики через затвердження кордоцентричності, єдності душевного й духовного, емоційного та раціонального в слові [2, с. 118].

М. Ломоносов привніс у філософію риторики ідею пристрасті як головного поля риторичної дії, обґрунтував залежність стилів риторики від почуттів туги, насаги, любові тощо. Російські вчені й педагоги XVIII–XIX ст. А. Галич, Н. Кошанський, А. Мерзляков, В. Плаксіні, І. Рижський, Я. Толмачов збагатили філософію риторики аспектами діалогізму та психологізму мовлення [3, с. 64].

В. Гумбольдт та Ф. Шляєрмахер розкрили риторично виявлену індивідуальність людського буття, кореляцію структур мови та структур життєвого світу, представили мовлення як духовну енергію людини. А. Шопенгауер розрізняв виміри риторики, звертаючись до еристики, що протистоїть “порожньому” пересічному мовленню. І. Кант заперечував риторіку як софістику, хоч високо цінував красномовство як естетичний феномен. Г.В.Ф. Гегель подеколи розглядав риторіку як надмірну стилізацію, проте стверджував, що словесне мистецтво здатне перетворитися у філософську прозу. Ф. Ніцше сприймав риторіку як природну першопочаткову людську пристрасть до метафоричності мислення й мовлення в процесі пізнання [4, с. 56].

Філософська антропологія (М. Шелер, Г. Плеснер, Е. Кассирер) визначила здатність до мовлення головною сутнісною рисою людини у колізійній цілісності духовного та вітального, у символічному та ексцентричному осягненні світу. Екзистенціалізм (М. Гайдеггер, А. Камю, С. К'єркегор, Г. Марсель, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс) збагатив філософське осягнення риторики ідеєю “прояснення екзистенції” у комунікації. Персоналісти (М. Бердяєв, Л. Шестов) затвердили єдність риторики і буття особистості через взаємодію світу і Логосу [5, с. 92].

Філософія діалогу (М. Бахтін, М. Бубер, І. Пешков, О. Розеншток-Хюссі) представила осягнення риторики діалогу у протиставленні симетричного спілкування рівноправних особистостей та спілкування несиметричного, де співрозмовник, аудиторія розглядаються як об'єкти. С. Булгаков, А. Лосєв привнесли ідею “органічності” мовленого слова [6, с. 74].

Дослідники феномену тоталітарної риторики Е. Канетті, Г. Лебон, С. Московічі, Х. Ортега-і-Гасет зосередили увагу на риториці влади у взаємодії оратора-вождя та натовпу. З. Фрейд окреслив цю взаємодію як феномен, зумовлений лібідозними прагненнями натовпу та вождя [7, с. 112].

Теорія мовленнєвих актів Дж. Остіна та Дж. Серля обґрунтувала взаємоконститутивність мовлення та буття, представила мову як дію. Разом з поглядами М. Бахтіна та І. Пешкова на риторику як вчинок, а також з ідеєю мовленнєвих ігор А. Вітгенштейна такий підхід представив риторику як креативну діяльність людини, що здатна змінювати світ [8, с. 81].

Комунікативна німецька філософія (К.-О. Апель, Ю. Габермас, В. Кульман, П. Ульріх) обґрунтувала концепти “дискурсивної етики”, “ідеальної комунікації” та “універсальної аудиторії”, які можна тлумачити як атрибути найдосконалішого виміру риторики, де “зрілі особистості використовують свої вуста для розумного мовлення на засаді волі до розуму та комунікативної компетенції” (А. Єрмоленко) [7, с. 64].

У працях мислителів постмодернізму риторика розглядається як метафоричний текст буття (семіотика Р. Барта, герменевтика Г. Гадамера, дослідження Ж. Дельоза, Ж. Ліотара, Ю. Кристеві). Структуралісти та постструктуралісти вивчали структури мови. М. Фуко, Ж. Деррида, Р. Барт зосередилися на проблемах “риторики насильства”. Г. Блюменберг запровадив філософсько-антропологічний підхід до риторики, розглядаючи її як “пошанування, в якому людина є унікальною” [9, с. 31].

Школа неориторики Г. Перельмана та Л. Ольбрехта-Титеки представила риторику як толерантну аргументацію в ціннісних судженнях. Школа метариторики (Р. Барт, Ж. Дюбуа, У. Еко, Ц. Тодоров) поставила у центр філософії риторики метафору, в творенні якої бачиться закономірність людського пізнання світу. Сучасна російська школа риторики (В. Анушкін, М. Гаспаров, А. Михальська, І. Пешков, Т. Хазагеров, Ю. Шатін, О. Юніна), приділяючи головну увагу дидактичному аспекту, здійснює філософсько-антропологічні розвідки щодо природу риторики влади та мистецтва красномовства [7; 10].

Теорія риторики в сучасній Україні (С. Абрамович, Г. Золотухін, В. Маслюк, Г. Почепцов, Л. Ставицька, Г. Сагач, І. Чепіга) розгортається в дидактичному й культурологічному контекстах; риторика трактується як засіб становлення особистості в комунікації з собою, з іншими, зі світом [11, с. 73].

Важливі теоретичні орієнтири для осягнення екзистенційних вимірів риторики дають міркування М. Поповича про багатовимірність людського буття, нетото-

жність мови та мовлення, провідну роль внутрішнього діалогу в мисленні і вчинках людини. Представники започаткованої В. Шинкаруком Київської світоглядно-антропологічної школи (І. Бичко, Є. Андрос, В. Загороднюк, В. Табачковський, Н. Хамітов, Г. Шалашенко) зосередилися на проблемах осягнення світу людиною в діалогічній комунікації, розглядаючи універсум особистості в цілісності духовно-душевно-вітального потенціалу, в єдності екзистенціалів віри, надії, любові. Дослідження В. Табачковським взаємовпливу екзистенційних вимірів особистості, тлумачення духовності як безупинної турботи людини про себе, окреслення “антропологічного ідеалу” як рівноваги різноманітних виявів людського буття дають змогу аналізувати екзистенційні виміри риторики згідно із намірами “людини, що діє словом” [12]. Аналіз Н. Хамітовим екзистенційної генези людини, смисловим осередком якої є дослідження суперечливої взаємодії фемінного та маскулінного, внутрішньої самотності та внутрішньої комунікації, розкриває нові можливості осягнення екзистенційних вимірів риторики. Важливим для цього дослідження є міркування В. Загороднюка про пріоритетну роль у бутті людини процесу мовлення, а не мови як системи знаків [12].

Значущими стали дослідження А. Єрмоленком феномену “етики відповідальності”, яка в умовах антропологічної кризи породжує “футурологію перестороги” – якісно нове трактування страху, що стає стимулом для толерантної риторики. Аналіз екзистенційних вимірів риторики актуалізували розвідки С. Кримського щодо специфічної “риторичності” українського бароко та необхідності смислотвірних питань у бутті людини, дослідження онтологічних підвалин культури та феномену влади в людському бутті (Є. Бистрицький, О. Білий, С. Пролєєв), міркування про необхідність нових світоглядних орієнтирів у сучасній українській філософії (А. Бичко, В. Кізіма, В. Лісовий, А. Лой, Я. Любимий, В. Лях, М. Ткачук, В. Нічик, О. Нельга, М. Пропотенська, В. Рижко, Л. Ситниченко, Я. Стратій, В. Ярошовець). Таким чином, історія філософії накопичила чимало прикладів аналізу аспектів риторики.

Одним із найголовніших напрямів сучасного українського літературознавства є ґрунтовне вивчення вітчизняної риторичної спадщини. Класичні студії над історією української літератури XVII–XVIII ст. на взірець праць Миколи Сумцова “Иоанникий Галятовский. К истории южнорусской литературы XVII в.” (1884), “К истории южнорусской литературы XVII столетия. Лазарь Баранович” (1885), Миколи Петрова “Очерки из истории украинской литературы XVII и XVIII веков. Киевская искусственная литература XVII и XVIII вв., преимущественно драматическая” (1911), а особливо Володимира Перетця “Исследования и материалы по истории старинной украинской литературы XVI–XVIII веков” (1928) та Дмитра Чижевського “Український літературний барок” (1941 – 1944), “Історія української літератури. Від початків до доби реалізму” (1956) заклали надійні підвалини цієї справи. Пізніші студії Андреаса Анг’яла, Володимира Кречотня, Богдани Криси, Ришарша Лужного, Олекси Мишанича, Дмитра Наливайка, Григорія Сивоконя, Людмили Софронової, Миколи Сулими, Леоніда Ушкалова та інших дослідників додали чимало нового в сьогочасні уявлення про українську літературно-риторичну традицію [14, с. 3].

Ведеться активне опрацювання проблем літературної риторики в європейській науці останніх десятиліть, починаючи від піонерської студії Ернста-Роберта Курціуса

“Європейські літератури та латинське середньовіччя” (1948). Розробляється напрям сучасних гуманістичних студій як неориторика, що виник у 60–70-их рр. минулого століття на перехресті структуралізму, семіології та “нової критики” [15, с. 187].

Яскравим виявом риторичної основи в українській літературі доби бароко є синкретизм поезії та прози.

Як відомо, в українському літературознавстві на хистку межу між поезією та прозою вказував ще П. Гулак-Артемівський. У статті “О поэзии и красноречии” [15] він зазначав, що схожість між поезією та красномовством у пору їхнього зародження та поступове розходження в період становлення як окремих видів залежить від досконалості суспільства, тобто від форм людської освіченості та розвитку здібностей, а також від розмаїтих впливів, що їх можуть чинити різниця клімату, характер народу, звичаї, спосіб правління й життя, особливості громадського та політичного устрою, а найпосутніше – закони совісті й віросповідання [16, с. 48].

Зацікавлення риторичним стрижнем власне барокової літератури виявилось вже наприкінці ХІХ ст., що переконливо засвідчують згадані вище розвідки М. Сумцова, де неабияке місце відведене докладному аналізу риторичного інструментарію письменства. Трохи згодом Д. Чижевський вказував на синкретичність барокового письма як на одну з особливостей тогочасної літератури.

Тим часом низка дотичних до порушеної проблематики ґрунтовних розвідок з’явилася лише в другій половині ХХ ст. Насперед, варто вказати на дослідження В. Кречотня “Становлення поетичних форм в українській літературі ХVІІ ст.”, “Українська книжна поезія середини ХVІІ ст.”, “Художність давньої української прози (ХVІІ–ХVІІІ ст.)”, де автор окреслив релігійне ораторство як потужну лабораторію, в котрій “культивувалися найрізноманітніші форми художнього словесного зображення й вираження”, та виокремив декілька форм побутування віршових вкраплень у прозових творах [17, с. 62].

Ця проблема почасти зачепається у студіях М. Сулими “Про версифікаційні особливості книжної україномовної поезії середини ХVІІ ст.” і “Українське віршування кінця ХVІ – початку ХVІІ ст.”, В. Маслюка “Латиномовні поетики і риторики ХVІІ – першої половини ХVІІІ ст. та їх роль у розвитку теорії літератури на Україні”, Д. Наливайка “Київські поетики ХVІІ – початку ХVІІІ ст. в контексті європейського літературного процесу”, Г. Сивоконя “Давні українські поетики”. Цікаві спостереження щодо єдності поетики та риторики зробили Б. Криса в монографії “Пересотворення світу: Українська поезія ХVІІ–VІІІ століть”, Л. Ушкалов у працях “Світ українського барокко: Філологічні етюди” та “Українське барокове богомислення: Сім етюдів про Григорія Сковороду”, Р. Радішевський у дослідженні “Польськомовна українська поезія кінця ХVІІ – початку ХVІІІ ст.”, О. Циганок у студії “З історії латинських літературних впливів в українському письменстві ХVІ–ХVІІ ст.” та інші. Інтерес до означеної проблематики доводять і дисертаційні дослідження останнього часу, зокрема робота К. Борисенко “Явище синкретизму поезії та прози в українській літературі барокової доби”, матеріалом якої слугували переважно українсько- та польськомовні тексти Кирила Транквіліона-Ставровецького, Ісаї Копинського, Віталія Дубенського, Іоанікія Галятовського, Дмитра Туптала, Івана Максимовича, Лазаря Барановича, Івана Орновського, Стефана Яворського, Мануйла Козачинського та інших [14, с. 7].

Не зникає інтерес до риторичної проблематики і в галузі мистецтвознавства. Будучи потужним чинником етнічної консолідації українського народу, риторична спадщина являє собою своєрідний усний літопис, що відображає історичне минуле, і водночас зорієнтований на духовні запити сьогодення. Еволюція української риторичної творчості зумовила її сходження від ритуалу та видовища до самостійного виду професійного мистецтва. Тлумачення української риторики як вияв художньо-образного сприйняття дійсності, притаманний українському етносу, сприяло актуалізації проблем, пов'язаних з новим баченням завдань мистецтвознавства, яке дедалі більше перетворюється на важливий чинник соціального буття, відстоювання свого історичного права на існування.

Українська риторика XVI–XIX ст. поєднала феномен наукових знань та елементів усної народної творчості. Наукове зацікавлення українським фольклором спостерігаємо в працях Я. Головацького, В. Гнатюка, М. Грушевського, М. Драгоманова, М. Костомарова, М. Максимовича та інших представників вітчизняної культури. Виходячи з розуміння того, що українська риторика є органічним компонентом комплексу національних традицій, фольклористи кінця XIX – початку XX ст. особливу увагу звертали на її словесні форми в контексті тих ідейних пошуків, які були характерні для духовного життя тогочасного суспільства (О. Потебня, Ф. Колесса, І. Франко, Г. Хоткевич). Нове осмислення риторичної традиції спостерігаємо і сьогодні, про що свідчать дисертації: А. Матвійчука “Історична еволюція поезики української пісні”, в якій розглядається спадковість риторики та фольклорної стилізації професійної пісенної творчості, її жанрове оновлення, зміна виражальних засобів; В. Безкорсої “Трансформація бароко в художній культурі України XVI–XVIII століття”, де простежено систему взаємовпливів між риторикою та поезикою, художньою прозою, музичною культурою України означеного періоду.

Мовознавча проблематика включає риторичну як оригінальний вид мовленнєвої діяльності, що підтверджують фундаментальні дослідження В. Виноградова, В. Гумбольдта, О. Потебні, Ф. де Соссюра, П. Щерби. Крім того, видатні українські ритори, розробники теорії ораторського мистецтва створили низку загальновідомих мовознавчих праць, які стали основою українського мовознавства: П. Беринда створив “Лексикон славяноросійський”, М. Смотрицький “Граматику”, брати Зизанії розробили курси граматики, риторики, піїтики. Сьогодні вивчається питання створення риторичних посібників, рукописних підручників у контексті історії українського підручникотворення (Я. Запаско, Я. Ісаєвич, В. Німчук, В. Полножон та інші).

Грунтовну розробку риторики як складника лінгвістичної освіти здійснили Ф. Бацевич, М. Вашуленко, Н. Голуб, Л. Мацько, О. Мацько, В. Русанівський, Л. Скуратівський, О. Савченко, Г. Шелехова. Національна доктрина розвитку освіти в XXI ст. в розділі “Стратегія мовної освіти” чітко визначає поняття мовної освіти, мовного виховання, мовленнєвої поведінки, які неможливі без риторичного складника [18]. Так, Л. Мацько розглядає місце риторики в просторі національної культури, досліджуючи її як предмет мовної комунікації. Її монографія презентує цілісну інноваційну концепцію інтегрованого навчального курсу “Українська мова в освітньому просторі”, яка є варіативною частиною магістерської підготовки у вищій філологічній школі та ефективно реалізується крізь призму етнокультурних і соціолінгвістичних змін XXI ст. Наскрізна концептуальна ідея науково-навчальної праці – формування креативної мовно-риторичної особистості [19, с. 519]. Грунтовним є до-

робок Л. Мацько такого важливого аспекту, як “Українська мова в особистостях”, що розкриває мовотворчість М. Грушевського, М. Драгоманова, Г. Квітки-Основ’яненка, І. Котляревського, П. Куліша, П. Мирного, І. Нечуя-Левицького, Г. Сковороди, Т. Шевченка [19, с. 115–318]. Дослідження Ф. Бацевича спрямовані на визначення пріоритетів комунікативної лінгвістики та формування риторичного потенціалу особистості. У своїх працях він зазначає, що в сучасній лінгвістиці та лінгвофілософії з’явився цілий напрям, який називається комунікативною філософією. Його ідея – так звана ідеальна комунікація, або трансцендентна прагматика та трансцендентна риторика. Представники цього напрямку, а це – Ю. Габермас, В. Гьосле та інші відомі філологи, стверджують, що гармонійне суспільство може існувати тільки в тому разі, коли воно послуговується ідеальною риторикою, коли носії ідей цього суспільства (передусім ідеться про інтелігенцію) є носіями риторики ефективного спілкування найвищого штибу. Зараз створюється ціла низка теоретичних понять комунікативної філософії – концепція ідеальних мовленнєвих актів. Ідея риторики ефективного спілкування та трансцендентної прагматики скерована на те, щоб якомога більша кількість членів суспільства була озброєна риторичними знаннями і, спілкуючись між собою, створювала гармонійне суспільство. Тобто комунікація між різноманітними суспільними осередками, організаціями, установами повинна бути не конфронтативною, а толерантною та ефективною. Ідея толерантності спілкування, безумовно, ґрунтується на багатьох чинниках, найважливішим серед яких є засвоєння риторичних умінь і навичок [20]. Цікавими є наукові розвідки Т. Космеди, що стосуються мовної особистості та риторичної парадигми сучасної лінгвістики. Зокрема, нею досліджено риторичну компетенцію Івана Франка, з’ясовано її концептуальні засади, проаналізовано типові ознаки Франкового дискурсу [21, с. 153].

Висновки. Таким чином, риторика як різновид людської діяльності, наука та навчальна дисципліна перебуває в колі постійного наукового пошуку, досліджується цілою низкою сучасних наук.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні накопиченого досвіду педагогічної риторики як складника професійної компетенції сучасного вчителя.

Література

1. Гадамер Х.Г. Истина и метод / Х.Г. Гадамер. – М. : Наука, 1988. – 447 с.
2. Лемківський М.В. Історія педагогіки / М.В. Лемківський. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
3. Аннушкин В.И. Риторика. Вводный курс : учебн. пособие / В.И. Аннушкин. – 20-е изд., испр. – М. : Флинта – Наука, 2007. – 296 с.
4. Мейзерський В.М. Філософія і неориторика / В.М. Мейзерський. – К. : Світ, 1991. – 285 с.
5. Лосев А.Ф. Философия языка / А.Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1971. – 382 с.
6. Бахтин М. Проблема речевых жанров / М. Бахтин // Полное собр. соч. : в 7 т. – Т. 5.
7. Грановская Л.М. Риторика / Л.М. Грановская. – М. : Азбуковник, 2004. – 218 с.
8. Перельман Х. Новая риторика / Х. Перельман, Л. Ольбрехт-Тытека. – М. : Мысль, 1987. – 380 с.
9. Барт Р. Нулевая степень письма / Р. Барт. – М. : Наука, 1982. – 456 с.
10. Дюбуа Ж. Общая риторика / Ж. Дюбуа, Ф. Мэнге. – М. : Прогресс, 1986. – 380 с.
11. Сагач Г.М. Риторика / Г.М. Сагач. – К. : Ін Юре, 2000. – 568 с.
12. Препотенська М.І. Екзистенційні виміри риторики / М.І. Препотенська. – К., 2007. – С. 8.

13. Борисенко К. Явище синкретизму поезії та прози в українській літературі барокової доби: автореф. дис. ... к. філол. наук / К. Борисенко. – Х., 2006. – 18 с.
14. Аверинцев С.С. Риторика и истоки европейской литературной традиции / С.С. Аверинцев. – М., 1996.
15. Гулак-Артемівський П.П. Повна зб. творів / П.П. Гулак-Артемівський. – К. : Наукова думка, 1962.
16. Скрекотень В. Художність давньої української прози (XVII–XVIII ст.) / В. Скрекотень. – К. : Навчальна книга, 2006. – 362 с.
17. Нова програма 12-річної школи: Українська мова 5–12 класи. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005.
18. Мацько Л.І. Українська мова в освітньому просторі / Л.І. Мацько. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
19. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С. Бацевич. – К. : Академвидав, 2004. – 344 с.
20. Космеда Т.А. Комунікативна компетенція Івана Франка: Міжкультурні, інтерперсональні, риторичні виміри / Т.А. Космеда. – Львів : ПАІС, 2006. – 328 с.

ТОПЧІЙ Г.С.

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Зміна пріоритетів в економіці України, створення європейського простору вищої освіти вимагає підготовки фахівців більш високого рівня. Сучасність породжує принципово новий образ вчителя-професіонала, сутнісним ядром якого є професійний саморозвиток.

Дослідженню цілісного формування професійно значущих якостей присвячені праці Н. Амінова, В. Вітюка, Л. Волкової, Р. Гейзерської, Ю. Друзя, В. Зазикіна, І. Зимньої, О. Корабліна, Н. Кузьміної, О. Кухарук, М. Любур, В. Марищук, Л. Маркової, Л. Мітіної, О. Ростунова, В. Сластьоніна, П. Торопова, Е. Чугунова та інших.

Однак проблема професійного саморозвитку на основі ігрових педагогічних технологій недостатньо досліджена.

Мета статті – розкрити специфіку професійного саморозвитку майбутнього вчителя в умовах педагогічного ВНЗ.

Для розуміння сутності саморозвитку майбутнього вчителя ми беремо до уваги ідею Л. Рувинського про цілеспрямованість саморозвитку, який визначає саморозвиток як цілеспрямоване самоформування в собі тих якостей, що необхідні для успішного виконання майбутньої професійної діяльності.

Отже, відповідно до нашого дослідження, ґрунтуючись на точці зору В. Андреева, Л. Виготського, О. Леонтьєва, В. Маралова, Л. Рувинського, ми дотримуємося розуміння саморозвитку майбутнього вчителя як особливого виду діяльності майбутнього вчителя, що є цілеспрямованою на підвищення ефективності процесів “самості”, які необхідні для успішного виконання діяльності.

“Самість” (або уявлення про себе) – погляд людини на себе, заснований на минулому досвіді, даних теперішнього й очікування майбутнього; вираження загальної тенденції організму вести себе так, щоб підтримувати та підсилювати себе [1].

На основі аналізу сутності понять “саморозвиток”, “саморозвиток майбутнього вчителя”, спираючись на праці провідних учених (В. Андреева, П. Каптьорева,

Н. Кузьміної, К. Левітана, В. Маралова, В. Шадрікова та інших), ми розумітимемо “професійний саморозвиток майбутнього вчителя” як *особливий вид суб’єкт-об’єкт-суб’єктної цілеспрямованої діяльності майбутнього вчителя з самозмінення професійних знань, професійних умінь, професійних якостей, що необхідні для успішного освоєння та виконання професійної педагогічної діяльності*. Провідними чинниками саморозвитку особистості в умовах вищого навчального закладу є: зміст освіти, сам процес організації освіти (методика навчання, що одночасно спонукає активне самопізнання, стимулює самоосвіту, особистісний саморозвиток); ділове й міжособистісне спілкування “студент-студент”, “студент-група”, “студент-викладач” та ін.

Одними з основоположних мають стати принципи розвитку й саморозвитку майбутніх вчителів, сучасна вища педагогічна освіта повинна повернути на реалізацію цієї ідеї не тільки зміст освіти, а й процес взаємодії викладачів вищих навчальних закладів зі студентами, для набуття ними професійних знань, умінь, якостей, що є основою професійного саморозвитку майбутнього педагога.

Саме тому у вищих навчальних закладах неухильно зростає роль не просто “активних методів засвоєння матеріалу”, а принципово змінюється “ключ” навчання: методи проведення навчальних занять всіх видів (лекції, семінари, практикуми, педагогічна практика тощо) націлюються на формування “запитань” до педагогів та вчених, інтенсивну затребуваність нових знань і досвіду, на розвиток “попиту” на все те, що народжує і збагачує професіоналізм викладача, а також на формування готовності ці знання відшукувати, вибудовувати в систему, робити умовиводи, особистісно значуще, ціннісно забарвлене власне знання.

Вважаємо, що під час професійного саморозвитку має відбуватися процес набуття професійних знань, професійних умінь, професійних якостей та професійних якостей (див. рис.).

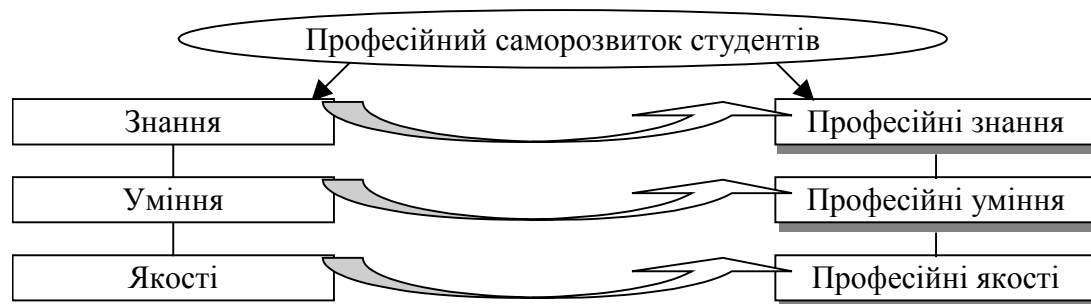


Рис. Сутність професійного саморозвитку студентів

Виходячи з позицій нашого дослідження, професійний саморозвиток включає самоформування таких блоків (модулів):

- 1 блок – професійних знань;
- 2 блок – професійних умінь;
- 3 блок – професійних якостей.

Розглянемо сутність і зміст блоків 1–3.

Блок 1 передбачає набуття професійних знань студентами для професійного саморозвитку.

Під час підготовки студенти опановують систему знань, визначених Державним освітнім стандартом вищої професійної освіти. Знання, здобуті в процесі зага-

льнопрофесійної підготовки, дають змогу майбутнім учителям оволодіти педагогікою як наукою, що належить до циклу професійно-теоретичної та практичної підготовки, адже цикл педагогічних дисциплін є провідним для майбутніх педагогів, галуззю культури і сферою практичної діяльності. За своїм змістом знання, які завоюють студенти при вивченні педагогічних дисциплін, багато в чому визначають успішність подальшої практичної діяльності майбутніх педагогів і забезпечують їхній професійний саморозвиток.

Саме поняття “педагогічне знання” має дуже широкий спектр значень і є предметом дослідження учених.

У педагогічній науці існують різні підходи до феномену педагогічних знань. Різні його аспекти вивчали Б. Коротяєв, В. Краєвський, С. Кримський, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, І. Лернер, Б. Ліхачов, В. Сластьонін та інші.

Нам імпонує позиція В. Краєвського, який вважає, що педагогічні знання є результатом педагогічної науки. Педагогіка вивчає реальний освітній процес і на цій основі створює свої системи педагогічної діяльності. Учений виділяє дві групи педагогічних знань:

- знання, що відображають педагогічну дійсність у тому вигляді, як вона є. Ця група включає знання про педагогічні факти, сутність і закономірності освітнього процесу вже побудованого, здійсненого насправді;

- норми, регулятиви педагогічної діяльності. Ці знання відображають педагогічну дійсність такою, якою вона повинна бути. Це знання про належне, про те, як потрібно планувати, здійснювати й удосконалювати педагогічну діяльність відповідно до потреб тих, хто навчається, цілей, поставлених суспільством, і з конкретними умовами освітнього процесу. Сюди належать загальні принципи навчання й виховання, педагогічні правила, методичні рекомендації тощо.

У такому разі педагогіка як навчальний предмет кваліфікується як адаптована й ціннісна (світоглядно) орієнтована система знань педагогічної науки (В. Краєвський).

Системний підхід до педагогічного знання передбачає виділення його структури. У педагогічній науці існує декілька різних підходів до її визначення.

Б. Ліхачов на основі логіки взаємодії законів розвитку педагогічного знання виділяє такі його компоненти: теоретико-методологічні основи педагогіки; соціологічні основи педагогіки; загальні основи організації навчально-виховного процесу; соціально-психологічні основи й закономірності взаємодії педагогів і вихованців; організація та управління освітою.

У питанні про структуру знання нам імпонує позиція І. Лернера, що заснована на теорії змісту освіти. Він виділяє у структурі знань такі компоненти:

- *терміни і поняття*, що застосовують для позначення будь-якого виду об'єктів або сукупності наукових знань;

- *факти*, що є базою, основою всіх інших знань, вони відображають безпосередньо реальну дійсність;

- *закони*, що відображають зв'язки обмеженої сукупності фактів (об'єктів);

- *теорії*, що охоплюють значну сукупність фактів і законів, вносять систему в уявлення особистості, дають змогу підводити під загальне значний клас конкретних явищ, пояснюючи їх і допомагаючи осмислити;

- *методологічні знання*, що демонструють способи діяльності за допомогою знань, що засвоєні й полегшують пізнання способів застосування знань;

– оцінні знання, що характеризують норми ставлення до тих або інших об'єктів, їхнє значення.

Усі компоненти знань взаємопов'язані. Тільки їхня сукупність виконує основні функції знань й підготовці тих, хто навчається, у нашому випадку – в професійній підготовці майбутніх учителів. Цей підхід дає змогу виявити взаємозв'язок між змістом освіти й функціями знання.

Оволодіння майбутнім учителем цінностями професійної діяльності, вивчення педагогіки й фахових дисциплін за допомогою самоформування педагогічних і фахових знань, використання ігрових педагогічних технологій – усе це сприятиме професійному саморозвитку майбутніх учителів у процесі навчання в педагогічному ВНЗ.

Блок 2 передбачає формування професійних умінь, що є основою для процесу професійного саморозвитку майбутніх учителів.

Кожному виду професійної діяльності має відповідати своя оптимальна структура знань, умінь, структура особистості людини, яка працює в цій професії. Педагогічна праця пов'язана з великою кількістю моментів, що не автоматизуються, постійним виникненням нових реакцій, присутністю творчого задуму, значною складністю вимог, складністю комплексу дій, а також важкістю врахування тих елементів роботи, які не піддаються безпосередньому сторонньому спостереженню [2].

Таким чином, категорію “уміння” можна визначити як *здатність суб'єкта дій переносити й використовувати свій досвід у різних ситуаціях діяльності, при вирішенні завдань певного класу. У межах нашого дослідження можемо зробити висновок, що від рівня сформованості професійних умінь залежить ефективність професійного саморозвитку майбутніх учителів.*

У контексті цього питання нами визначено такі професійні вміння, необхідні для професійного саморозвитку майбутнього вчителя: *рефлексивні, інтелектуальні, організаторські, мобілізаційні.*

Блок 3 передбачає формування та розвиток професійних якостей майбутнього педагога.

Під професійними якостями будемо розуміти якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність професійної діяльності та успішність її освоєння (В. Шадріков). Професійні якості являють собою деяке узагальнення й інтеграцію особистісного та професійного досвіду суб'єкта діяльності, що у подальшому визначає якість усієї професійно-педагогічної діяльності, тим самим формуючи індивідуальне ставлення до професії. Це відбуватиметься, коли особистість через якісну характеристику своїх вчинків приходить до усвідомлення своєї особистості, своїх якостей як причини цієї поведінки.

Відповідно до нашого дослідження (блок 3) ми включили такі професійні якості: *відповідальність, комунікативність, активність, заповзятливість, мобільність.*

Висновки. Отже, діяльність, що забезпечує професійний саморозвиток майбутнього вчителя, враховуючи специфіку вчителів економічного профілю, передбачає застосування ігрових педагогічних технологій. Вони сприяють саморозкриттю, саморозвитку майбутнього вчителя з опорою на його підсвідомість, свідомість, розум і творчість. Продукт ігрової технології – відчуття задоволеності процесом, кінцевий результат – розвиток та саморозвиток реалізовуваних професійних знань, умінь і якостей.

Література

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М., 1995. – 336 с.
2. Коваленко Е.Э. Методика профессионального обучения : учебник / Е.Э. Коваленко. – Х. : Штрих, 2003. – 480 с.
3. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии : учеб.-практ. пособ. / В.Ю. Питюков. – М. : Рос. пед. агентство, 1997. – 174 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Щуркова Н.Е.. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 249 с.
6. Попков В.А. Дидактика высшей школы : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М. : Академия, 2004. –192 с.
7. Шариков В.Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособ. для вузов / В.Д. Шариков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 1996. – 319 с.

ТРЕБИНА Т.Ф.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ІНЖЕНЕРІВ

На сучасному етапі, з переходом України до ринкової системи господарювання, змінами в усіх сферах суспільного життя, суспільно-економічні умови висувають нові вимоги до майбутніх фахівців країни. Жорстка конкуренція на ринку товарів і послуг спричинила зростання рівня конкуренції й на ринку праці. Сьогодні, щоб отримати роботу, не кажучи вже про престижну, недостатньо мати лише диплом про вищу освіту. Сучасна економічна ситуація потребує наявності у спеціаліста не тільки глибоких професійних знань і навичок швидкого оволодіння сучасними технологіями, а й вміння прогнозувати та орієнтуватися у складних виробничих і суспільних ситуаціях, приймати відповідальні рішення тощо. Всі ці зміни в суспільно-економічному житті країни висувають нові вимоги до підготовки майбутніх спеціалістів, що потребує переосмислення та вдосконалення самого змісту освіти; його практичної спрямованості. А це, у свою чергу, вимагає підвищення рівня педагогічної майстерності викладачів і належного методичного забезпечення навчально-виховного процесу.

Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут” (НТУ “ХПІ”) є одним з провідних технічних навчальних закладів України, де готують інженерів різного профілю для різноманітних галузей і виробництв. Університет готує кадри за такими найважливішими напрямками, як машинобудування, енергетика й електротехніка, хімічні технології та виробництва. Серед спеціальностей можна назвати такі, як турбінобудування, котло- і реакторобудування, електроізоляційна, кабельна і конденсаторна техніка, технологія жирів і жирозамінників тощо [11, с. 17].

Питанням, пов’язаним з проблемами методики підготовки інженерів у вищих навчальних закладах, вже присвячено значну кількість досліджень, підґрунтям яких стали дослідження особистості та її розвитку в процесі діяльності, які виконали О.Г. Асмолов [1], А.В. Петровський [7], аналіз та моделювання професійної діяльності інженера, яким присвятили свої праці О.Е. Коваленко [5], О.Г. Романовський [8]. Особливу увагу привертають дослідження з наукової організації на-

навчально-виховного процесу у вищій школі, які здійснили Я.Я. Болубаш [3], І.Д. Бех [2], С.У. Гончаренко [4], В.І. Луговий [6] та ін. Однак цілеспрямованому вивченню значення навчально-методичного забезпечення процесу професійної підготовки фахівців, на наш погляд, ще не приділяється достатньої уваги.

Мета статті полягає в аналізі стану навчально-методичного забезпечення як важливої складової підвищення якості професійної підготовки інженерів на прикладі НТУ “ХП”.

Виходячи зі сказаного вище, завданнями дослідження є висвітлення ролі та місця навчально-методичного забезпечення у професійній підготовці інженерів, з’ясування стану справ з навчально-методичним забезпеченням навчального процесу в НТУ “ХП” останніми роками.

Протягом тривалого часу організація підготовки інженерів у вищих технічних закладах освіти, особливо зміст навчальних дисциплін та технології їх викладання, мали переважно теоретичну спрямованість, орієнтовану на здобуття студентами базових знань з обраної фахової галузі. Вважали, що практичну сторону професії майбутній інженер повинен опановувати після закінчення навчання, безпосередньо у процесі реального здійснення конкретної трудової діяльності. Проте істотне прискорення науково-технічного й соціального прогресу, завдяки якому невпинно зростають обсяги навчальної інформації та скорочується тривалість циклу її старіння й оновлення, спонукали до перегляду такого ставлення до підготовки майбутніх інженерів. На сучасному етапі підготовки фахівців акцент робиться на:

1) посиленні фундаменталізації змісту професійної освіти за рахунок певного скорочення обсягу фактичної інформації, яка з часом втрачає свою цінність та актуальність. Фундаментальна освіта має забезпечувати майбутньому фахівцеві чітке бачення можливостей і обмежень існуючих техніки та технологій, виявляти тенденції їхнього розвитку, розробляти, впроваджувати та активно використовувати нові перспективи, так звані високі технології;

2) поєднанні певної серйозної базової підготовки з широтою мислення, кругозором та ерудицією;

3) прищепленні студенту глибокої внутрішньої потреби в постійному підвищенні свого професійного й загальнокультурного рівня;

4) істотному посиленні виховного компонента освіти [10, с. 59–74].

З огляду на це підготовка інженерів в НТУ “ХП” враховує як управлінську, так і психолого-педагогічну складову підготовки фахівців. Вона включає в себе загальну, фундаментальну та спеціальну освіту, що й враховується при формуванні комплексу навчально-методичного забезпечення з кожного напрямку підготовки.

Завдання навчально-методичної роботи вищого навчального закладу визначені чинним законодавством України, яке регламентує підготовку спеціалістів відповідної кваліфікації та фаху, нормативними актами Міністерства освіти і науки України, програмами освітньої діяльності, розробленими згідно з Положенням про відповідний тип закладу освіти, закріпленими у Статуті вищого навчального закладу й затвердженими умовами Державної ліцензії, рішеннями керівництва та вченої ради ВНЗ і конкретно формулюються у кваліфікаційних характеристиках спеціалістів, навчальних планах і програмах. Навчально-методична робота організується і проводиться відповідно до вимог Законів України “Про освіту”, “Про мову”, Положення про організацію навчальної та навчально-методичної роботи в навчальних закладах освіти України і базується на загальних положеннях дидактики.

До державних складових навчально-методичного забезпечення належать: державні стандарти освіти; навчальні плани; навчальні програми з усіх нормативних навчальних дисциплін; програми навчальної, виробничої й інших видів практик; підручники й навчальні посібники з грифом Міністерства освіти і науки.

До складових навчально-методичного забезпечення, які розробляються безпосередньо у ВНЗ, належать: робочі навчальні плани та програми; навчальні програми з вибіркового навчальних дисциплін; навчальні посібники без грифа Міністерства освіти і науки; інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять; контрольні роботи з навчальних дисциплін для перевірки рівня засвоєння студентами навчального матеріалу; методичні матеріали для студентів з питань самостійного опрацювання фахової літератури, написання курсових і дипломних проєктів (робіт); інші матеріали, які визначає викладач, кафедра, вищий навчальний заклад [6, с. 39]. Воно включає предмети, матеріали, текстові та комп'ютерно-інформаційні моделі, які використовуються в процесі навчання, щоб забезпечити сприйняття, розуміння та засвоєння студентами необхідних знань, умінь і навичок.

Віддаючи належне значенню педагогічної майстерності викладача, рівню організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, слід зауважити, що методичне забезпечення навчально-виховного процесу було й залишається одним з головних чинників у забезпеченні якості підготовки майбутніх інженерів з високим рівнем фахової й соціальної компетенції, сприяє розвитку суспільно значущих особистісних рис і якостей, загальної та професійної культури. Його підготовка є одним із завдань професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи.

Цілком зрозуміло, що для розробки та створення методичного забезпечення викладачеві необхідний певний практичний досвід педагогічної роботи й належне його осмислення; бачення ролі та місця дисципліни, що викладається, в загальній структурі підготовки фахівців; розуміння її змісту і зв'язку з іншими дисциплінами, а також знання й розуміння основних особливостей педагогічної системи та її структури. Викладач, який хотів би здійснювати підготовку навчально-методичної літератури, має спочатку визначитись, чи існує в ній потреба, ознайомитись з наявною літературою, виявити її переваги й недоліки.

Крім того, викладач повинен також добре знати цілі, сутність, призначення, структуру та характерні особливості основних жанрів навчально-методичної літератури, вимоги до неї, характер і зміст роботи студентів та викладачів з кожним з видів цієї літератури.

Основними жанрами навчально-методичної літератури прийнято вважати підручник, навчальний посібник, текст лекції й конспект лекції, навчально-методичні посібники та методичні вказівки різного характеру і призначення. Так, особливий різновид методичних вказівок являють собою рекомендації з підготовки, виконання та захисту курсових і дипломних робіт і проєктів. Кожен з цих жанрів має своє призначення, характерні змістові та структурні особливості, характеризується своєю процедурою розробки підготовки, затвердження й видання.

На думку О.С. Пономарьова, зміст і характер викладення матеріалу в навчально-методичній літературі можна визначити як перетин множин, що характеризують, по-перше, освітні потреби та інтереси студентів; по-друге, пізнавальні можливості й готовність студентів успішно оволодіти цим матеріалом; по-третє, інформаційне поле відповідної наукової дисципліни і його обсяг, необхідний для конкретної спеціальності, за якою навчаються студенти; по-четверте, кращі досяг-

нення методики викладання цієї дисципліни. Завданням же розробників методичних матеріалів має бути пошук можливостей максимального розширення області перетину вказаних множин, насамперед за рахунок її збільшення в напрямі потреб та інтересів студентів і їхніх пізнавальних можливостей [11, с. 149–154].

Слід зазначити, що видання наукової й науково-технічної літератури в галузях механіки та конструювання, електроенергетики й електроніки, приладобудування, хімічних технологій, економіки, педагогіки, психології тощо – один з напрямів діяльності НТУ “ХП”, який безпосередньо впливає на підвищення якості організації навчально-виховного процесу.

З 2002 р., оголошеного ректором роком підручника, в навчальному закладі діє програма “Підручник НТУ “ХП”, покликана активізувати підготовку, фінансування й видання підручників, навчальних посібників державною мовою, забезпечення навчального процесу поточною методичною літературою. В роботі над цією програмою бере активну участь практично увесь науково-педагогічний склад університету.

У межах програми за 2002–2005 рр., було видано 71 монографію, 107 підручників, 361 навчальний посібник. Майже 70% видань вийшло двома мовами: українською й російською.

У 2007–2008 рр. опубліковано 50 монографій, 29 підручників, 205 навчальних посібників, 40 навчально-методичних посібників, 23 конспекти та тексти лекцій, понад 120 методичних матеріалів. Майже 60% видань вийшло українською мовою.

У таблиці подано інформацію щодо видавничої діяльності кафедр НТУ “ХП” по факультетах за 2007–2008 рр.

Таблиця

**Кількість видань за 2007–2008 рр. в НТУ
“ХП” за програмою “Підручник 2005–2010”**

Факультет	Монографії	Підручник	Навчальний посібник	Навчально-методичний посібник	Конспекти лекцій	Тексти лекцій
ЕМБ	2	3	18	1		
МТ	1	2	8	3		
БФ	9	1	25	9	3	
ТНР	2	4	16	2	7	
ЕМ	2	1	9			2
ТМ	2	1	5			
ЕЕ	2		13			
ІФ	6	3	20	8		1
ПФ		4	12	2	1	
АП	1		6	1		
І	5		8	4		
КІТ		1	20	5		1
ТОР			13	1		1
МШ	3		4			
ІТ	7	5	4			
Ек	6	3	12		3	
Гуманітарні кафедри	2	1	8	4	2	
ФТ			2			
В цілому	50	29	205	40	18	5

З огляду на те, що на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства, коли потік нової інформації випереджає появу засобів, що її висвітлюють, а сучасні технології значно випереджають термін розробки й видання підручників, основний акцент переноситься на розробку та видання методичної літератури як такої, що дає змогу більш ефективно та своєчасно донести до відома тих, хто навчається, інформацію щодо змін у суспільно-економічній, науково-технічній та інших сферах життя країни.

Так, перевірка забезпечення навчального процесу факультету “Бізнес та фінанси” НТУ “ХПІ” засвідчила, що у 2008 р. тільки на кафедрі права, де здійснюється викладання 23 навчальних курсів та спецкурсів (“Основи права”, “Господарське законодавство”, “Правові основи малого бізнесу” та ін.), 2/3 методичного забезпечення було вдосконалено та перероблено у зв’язку з суттєвими змінами чинного законодавства, оновлено навчальний спецкурс “Цивільне законодавство”, підготовлено нові спецкурси “Патентне та авторське право” та “Міжнародне право та співробітництво в сфері інноваційної діяльності”. Викладачами кафедри підготовлено три дистанційних курси: “Правове регулювання зовнішньоекономічної діяльності” (ст. викладач Столяров І.В.), “Основи конституційного права України” (ст. викладач Головін С.В.), “Правознавство” (ст. викладач Міщенко І.В.).

На кафедрі фінансів і оподаткування у 2008/09 навчальному році розроблено програми й навчально-методичне забезпечення нових дисциплін: “Організація виробництва”, “Патентно-кон’юнктурні дослідження”, “Управління проектами”, “Сучасні проблеми фінансового менеджменту”, “Організація праці менеджера”, “Управління персоналом”, “Економічна статистика”, “Ціноутворення”, “Університетська освіта”, “Корпоративне управління”; перероблено навчальні та робочі програми дисциплін відповідно до Болонської системи підготовки фахівців; підготовлено засоби діагностики знань студентів з ряду дисциплін відповідно до методичних вказівок Центру незалежного тестування НТУ “ХПІ”; розроблено тестові завдання й завдання для проведення поточного та підсумкового контролю; розроблено методичне забезпечення програми проходження практики магістрів.

Керівництво ВНЗ приділяє велику увагу підготовці та виданню навчальної літератури, що забезпечує ефективність навчально-виховного процесу. Так, за наказом ректора у грудні 2008 р. було проведено конкурс підручників та навчальних посібників, виданих в НТУ “ХПІ” у 2007 р. У номінації “Кращий підручник 2007 року” перше місце посів підручник “Процеси та апарати хімічної технології” (автори: ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л., ГОТЛИНСЬКА А.П., ЛЕЩЕНКО В.О., НЕЧИПОРЕНКО І.О., ЧЕРНИШОВ І.С.); друге – “Електротехніка, електроніка та мікропроцесорна техніка (автори: МІЛИХ В.І., ШАВЬОЛКІН О.О.); третє – “Логіка для інженерів” (автори: БАБАЄВ В.М., ПАЗІНІЧ С.М., ПОНОМАРЬОВ А.С.). У номінації: “Кращий навчальний посібник з грифом Міністерства освіти і науки України за 2007 р.” перше місце посів навчальний посібник “Безпека життєдіяльності” (автори: БЕРЕЗУЦЬКИЙ В.В., ВАСЬКОВЕЦЬ Л.А., ВЕРШИНІНА Н.П., ГОРБЕНКО В.В., ЛІСОГОР О.С., РАЙКО В.Ф.); друге – “Основи загальної хімії” (автори: БУЛАВІН В.І., БУТЕНКО А.М., ВОЛОБУЄВ М.М.) та “Метрологическое обеспечение и проверка средств электрических величин” (автори: КОНДРАШОВ С.І., ГУСЕЛЬНИКОВ В.К., БУДЬОННИЙ М.М., ЧЕПЕЛА В.Н., ТВЕРИТНИКОВА Е.Е.); третє – “Технологія пива” (автори: НЕКРАСОВ П.О., ДАНИЛОВА Л.А.); “История инженерной деятельности” (автори: МОРОЗОВ В.В., НИКОЛАЄН-

ко В.І.) та “Комп’ютерні системи медичної діагностики” Ч.1 (автори: Козіна О.А., Поворознюк А.І., Філатова Г.Є.).

Особливу увагу слід звернути на те, що понад 50 найменувань навчально-методичних видань, розроблених науково-педагогічними працівниками НТУ “ХПІ”, що вийшли друком у 2007–2008 рр. в НТУ “ХПІ” та за його межами, пройшли незалежну експертну оцінку Інституту змісту і засобів навчання Міністерства освіти і науки України та отримали гриф “Затверджено Міністерством освіти і науки України”. Цей факт свідчить про високий науковий рівень, актуальність та значущість поданих до оцінювання видань і може слугувати критерієм оцінювання наукової праці її авторів.

На дванадцятій міжнародній виставці навчальних закладів України “Сучасна освіта в Україні – 2009” НТУ “ХПІ” отримав золоту медаль у номінації “Інтеграція освіти і науки – необхідна умова підвищення якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах”.

Усе це дає змогу констатувати, що інформаційно-методичне забезпечення навчального процесу в НТУ “ХПІ” у кількісному та якісному відношенні достатньою мірою сприяє успішній реалізації задекларованих державних загальноосвітніх стандартів щодо спеціальностей, які атестуються, та надає можливості для проведення наукових досліджень. В умовах обмеженого державного фінансування університет знаходить можливості й кошти для підтримки належного рівня інформаційного забезпечення навчального процесу, проводячи плідну роботу з розроблення та опублікування необхідної навчально-методичної літератури. Більшість дисциплін за програмами підготовки інституту має належний рівень забезпеченості навчальною літературою. Навчально-методичне ж забезпечення з тих дисциплін, що мають недоліки щодо комплектування, розробляються науково-педагогічними працівниками кафедр університету і входять до плану видавничої діяльності ВНЗ на рік.

Висновки. По-перше, навчально-методичне забезпечення навчально-виховного процесу є одним з головних чинників у підготовці майбутніх фахівців з високим рівнем фахової й соціальної компетенції. По-друге, основними складовими навчально-методичного забезпечення є підручник, навчальний посібник, текст лекції й конспект лекції, навчально-методичні посібники і методичні вказівки різного характеру та призначення. По-третє, за останні роки науково-педагогічний склад НТУ “ХПІ” виконав велику роботу з удосконалення навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців, що здійснювалося, насамперед, у межах програми “Підручник 2005–2010”.

Перспективою подальших розробок авторка вважає дослідження впливу навчально-методичного забезпечення навчального процесу на якість навчання майбутніх інженерів.

Література

1. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М. : Из-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. Бех І.Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І.Д. Бех // Педагогіка та психологія. – 1999. – № 3. – С. 5–14.
3. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посіб. для слух. закл. підвищ. кваліф. с-ми вищ. освіти / Я.Я. Болюбаш. – К. : ВВП “КОМПАС”, 1997. – 64 с.
4. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження : метод. поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – К. : АПН України, 1995. – 45 с.

5. Коваленко О.Е. Методика професійного навчання : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / О.Е. Коваленко. – Х. : НУА, 2005. – 359 с.
6. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура функціонування, тенденції розвитку / В.І. Луговий ; за заг. ред. акад. О.Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.
7. Общая психология : учеб. для студентов пед. ин-тов / А.В. Петровский, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко и др. ; [под ред. А.В. Петровского]. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
8. Романовський О.Г. Загальний підхід до формування концепції підготовки професійних керівників у системі національної вищої технічної освіти України / О.Г. Романовський // Наука і сучасність : зб. наук. пр. ; Нац. пед. ун-ту ім. Драгоманова. – К. : Логос, 1999. – Вип. 2. – Ч. 1. – С. 120–133.
9. Педагогіка управління : навч. посіб. / Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов, З.О. Черваньова. – Х. : НТУ “ХПІ”, 2003. – 408 с.
10. Пономарьов О.С. Теоретичні основи розробки сучасної навчально-методичної літератури / О.С. Пономарьов // Реализация традиционных методов и поиск инноваций в процессе подготовки иностранных студентов в современном высшем учебном заведении : международная научно-методическая конференция. – Х. : НТУ “ХПИ”, 2008. – С. 149–154.
11. Романовський О.Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності : монографія / О.Г. Романовський. – Х. : Основа, 2001. – 312 с.

ФЕДОРЕНКО О.І.

МЕТОДИ Й ФОРМИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ З ПІДЛІТКАМИ

Вивчення комплексу законодавчих, нормативно-правових, відомчих актів різної значущості (Конституція України, Закони України “Про міліцію”, “Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей”, накази МВС України, посадові інструкції тощо) показало, що здійснення виховної роботи з підлітками безпосередньо входить до професійних обов’язків працівників правоохоронних органів. Метою виховної роботи працівників міліції з підлітками є виявлення, усунення й запобігання виникненню причин та умов (соціальних і психолого-педагогічних), які негативно впливають на особистість підлітка й можуть призвести до вчинення ними правопорушень. Враховуючи мету виховної роботи та специфіку професійної діяльності працівників правоохоронних органів, доцільно розробити відповідну класифікацію методів, яка б могла бути використана ними у професійній діяльності.

Мета статті – проаналізувати існуючі в педагогічній теорії і практиці класифікації методів та форм виховної роботи; на основі узагальнення накопиченого досвіду розробити класифікацію методів і форм роботи працівників правоохоронних органів з підлітками в аспекті запобігання правопорушенням.

Як відомо, методи виховання – це способи досягнення поставлених цілей. Традиційно методи виховання розглядають як способи впливу на певні сфери особистості з метою формування нових (або зміни наявних) якостей та рис вихованця. Таке розуміння зменшує роль вихованця в цьому процесі. Погоджуючись з Л. Байковою, Л. Гребенкіною, О. Єрьомкіною Н. Мартишиною, В. Селівановим, В. Сластьоніним та іншими вченими, під методами виховання розуміємо способи взаємодії педагогів та вихованців, у процесі яких відбуваються зміни рівня розвитку якостей особистості вихованців [2; 6].

Тому під методами виховання розуміємо “сукупність способів здійснення виховних взаємодій, способів розв’язання виховних завдань” [2, с. 63].

Організований цілеспрямований процес використання методів, прийомів та форм виховання для досягнення поставленої мети щодо виховання особистості, по суті, є виховною роботою, яка реалізується через відповідні виховні заходи. Тобто досягнення поставленої мети виховної роботи можливе в процесі взаємодії працівника ОВС (вихователя) та підлітка (вихованця) через застосування методів, прийомів і форм виховання.

Досягнення поставленої мети виховної роботи можливе у процесі реалізації сукупності методів. Комбінація цих методів у кожному випадку має бути адекватною поставленій меті, змісту виховання, рівню вихованості особистості, її віковим та психологічним характеристикам. Вибір такої сукупності (комбінації) методів виховання залежить від рівня педагогічного професіоналізму. Використання методів виховання піддається плануванню лише тоді, коли певну проблему необхідно вирішувати поступово, поетапно. Але, враховуючи особливості професійної діяльності працівників міліції, частіше необхідна безпосередня термінова реакція на конкретну ситуацію, розв’язання нагальних завдань. Тому для здійснення виховної роботи працівниками ОВС необхідно виділити такі методи виховання, оволодіння якими дасть змогу здійснювати взаємодію з підлітками у процесі виховної роботи, що буде планомірною та організованою з урахуванням поставленої мети, а також у тих професійних ситуаціях, які виникають і потребують термінового розв’язання.

Проаналізуємо існуючі класифікації методів виховання з позицій застосування їх працівниками ОВС у виховній роботі з підлітками.

За характером впливу на вихованця методи виховання поділяють на переконання, вправи, заохочення та покарання (М. Болдирєв, М. Гончаров, Ф. Корольов та ін.). Спільною ознакою об’єднання цих методів є їх спрямованість та можливість застосування. Існує більш узагальнена класифікація загальних методів виховання (Т. Ільїна, І. Огородніков), яка включає методи переконання, організації діяльності, стимулювання поведінки вихованця.

І. Мар’єнко у 70-х рр. розробила таку класифікацію методів виховання: 1) репродуктивно-пояснювальні (роз’яснення, навіювання, наставляння); 2) привчання та вправ (інструктаж, показ, тренування, доручення); 3) проблемно-ситуатійні (постановка моральних завдань, завдання для самостійного продовження, зміна мотиву діяльності, зміна складу колективу та ін.); 4) стимулювання (заохочення, схвалення, похвала, довіра, оцінка, нагорода, подяка); 5) методи гальмування (попередження, суспільна вимога, догана); 6) керівництва самовихованням (поради щодо вибору особистого ідеалу, рекомендації щодо форм самовиховання й самоконтролю) [1].

Існує класифікація методів виховання залежно від характеру та умов здійснення діяльності: 1) зміни діяльності і спілкування – запровадження нових видів діяльності, зміна її змісту; 2) зміни ставлення – демонстрація більш позитивних відносин, рольових функцій, зміна неформальних міжособистісних відносин за допомогою переконання, навіювання, виховних ситуацій та інших методів виховання; 3) зміни компонентів виховної системи – цілей, уявлення про перспективи тощо [6].

Г. Щукіна розробила класифікацію методів виховання, взявши за основу спрямованість – інтегративну характеристику, яка включає цільову, змістову та проце-

суальну сторону методів виховання. Вона виділяє три групи методів: 1) формування свідомості особистості (розповідь, пояснення, роз'яснення, лекція, етична бесіда, навіювання, інструктаж, диспут, доповідь, приклад); 2) організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки (вправи, привчання, педагогічні вимоги, громадська думка, доручення, створення виховних ситуацій); 3) стимулювання поведінки та діяльності (змагання, заохочення, покарання) [4, с. 322–325].

Аналіз інших існуючих класифікацій методів виховання (Т. Ільїна, В. Селіванова, В. Сластьонін та ін.), дав змогу дійти висновку, що жодна з них не може бути використана в “готовому” вигляді при здійсненні виховної роботи працівниками ОВС з підлітками.

Розробляючи власну класифікацію методів і форм соціальної та виховної роботи працівників ОВС з підлітками, ми враховували:

1. Уніфікованість методів і форм соціальної та виховної роботи з підлітками, тобто запропоновані методи й форми дають змогу досягти поставленої мети соціальної та виховної роботи в аспекті діяльності працівників правоохоронних органів.

2. Доступність використання методів і форм соціальної та виховної роботи в діяльності працівників ОВС, їх відповідність рівню підготовки фахівців.

3. Багатоаспектність запропонованих методів і форм соціальної та виховної роботи з підлітками, що дає змогу досягати не тільки цілей виховання, а й соціальних, превентивних, профілактичних цілей тощо.

4. Варіативність щодо використання методів і форм соціальної та виховної роботи до різних категорій підлітків.

5. Різну спрямованість методів і форм соціальної та виховної роботи (на формування, зміну та розвиток особистості підлітка; його оточення, організацію дозвілля тощо).

Враховуючи ці вимоги, конкретизуємо методи соціальної та виховної роботи працівників ОВС з підлітками. Проаналізуємо існуючі в теорії й практиці методи виховання.

Аналіз педагогічної літератури показав наявність інших класифікацій методів виховання. Так, російські вчені М. Рожков та Л. Байбородова, розглядаючи процес виховання як взаємодію педагога й вихованця, пропонують бінарні методи виховання, які впливають на певну сферу особистості (інтелектуальну, мотиваційну, емоційну, вольову, предметно-практичну та ін.) і тим самим стимулюють дитину до самовиховання [5].

У соціально-педагогічній практиці “метод – це спосіб взаємопов’язаної діяльності соціального працівника та дитини, який сприяє накопиченню позитивного соціального досвіду, соціалізації та соціально-педагогічній реабілітації” [3, с. 273]. Також у соціально-педагогічній літературі розглядають методи соціально-педагогічної роботи – “це способи взаємопов’язаних дій клієнта і соціального педагога з метою соціального виховання середовища, допомоги в захисті прав сім’ї та людини” [7, с. 127].

Таким чином, в усіх визначеннях поняття “метод” розглянуто як спосіб взаємопов’язаної діяльності (або дій) вихователя й вихованця, який спрямований на досягнення поставленої мети.

Методи соціальної та виховної роботи працівників ОВС також розглядаємо як способи взаємопов’язаної діяльності працівників міліції з підлітками з метою за-

побігання вчиненню правопорушень. Отже, пропонуємо таку класифікацію методів соціальної та виховної роботи працівників ОВС з підлітками:

1. Методи соціальної та педагогічної діагностики особистості підлітка (спостереження, опитування, аналіз ситуації розвитку, збір інформації щодо підлітка, його оточення, біографічний метод).

2. Методи організації взаємодії (постановка мети та завдань роботи, планування, розробка заходів, прогнозування результату).

3. Власне методи соціальної та виховної роботи з підлітками (переконання, навіювання, переключення, перенавчання, підтримування, безпосередній вплив, перспектива, позитивний приклад, аналіз педагогічних ситуацій).

4. Методи контролю за результатами роботи (вивчення, аналіз та узагальнення отриманих результатів, контроль якості проведеної роботи).

Реалізація кожного методу передбачає використання сукупності прийомів, які відповідають педагогічній ситуації, особливостям вихованців, рівню професіоналізму вихователя тощо. Тобто методи складаються з прийомів (окремих операцій, дій), які не мають самостійного педагогічного завдання, а використовуються в рамках цього методу. Різноманітна сукупність прийомів становить різні методи. Так, поділ групи підлітків на мікрогрупи (за інтересами, за рівнем успішності та ін.) – це прийом, мета якого може бути різною: дослідити особистісні характеристики, різну організацію форм роботи з ними тощо. Тобто один і той самий прийом може бути використаний у рамках різних методів.

Існують різні класифікації прийомів виховання. За основу одного з варіантів такої класифікації можна взяти прийоми, за допомогою яких можна досягти змін як у відносинах з підлітком, так і в його відносинах з оточуючими.

При здійсненні працівниками ОВС соціальної й виховної роботи з підлітками, перш за все, необхідно говорити про комунікативні прийоми, тобто прийоми спілкування працівника ОВС та підлітків.

Наприклад, при здійсненні соціальної та виховної роботи з підлітками при використанні різних методів доцільно застосовувати такі прийоми:

– “рольова маска” – підліткам пропонується увійти в певну роль і виступити вже не від власного імені, а від особи, яка відповідає персонажу;

– “безперервна естафета думок” – підлітки по черзі висловлюються на задану тему: одні починають, інші продовжують, доповнюють, уточнюють тощо. Від простих суджень (висловлювань) необхідно перейти до аналітичних, проблемних, складних;

– “самостимулювання” – підлітки, які поділені на групи, готують певну кількість зустрічних питань (на задану тему). Поставлені питання та відповіді на них колективно обговорюються;

– “імпровізація на вільну тему” – підлітки самі обирають тему, яка є для них найбільш цікавою, актуальною і розвивають її (показують можливі ситуації розвитку подій, наслідки, можливі варіанти рішень);

– “імпровізація на задану тему” – підлітки вільно імпровізують на задану тему (доповнюють, ускладнюють, коментують, продовжують тощо);

– “виявлення суперечностей” – розмежування позицій підлітків з певного питання у процесі спільного обговорення на основі зіткнення різних точок зору.

Методи соціальної та виховної роботи з підлітками можуть застосовуватись у різних формах. На нашу думку, слід конкретизувати як розуміння поняття “форма соціальної та виховної роботи”, так і самі форми, в яких вона буде здійснюватись. Говорячи про форми виховної та соціальної роботи, ми, перш за все, маємо на увазі вираження змісту соціальної й виховної роботи через певну структуру відносин працівників ОВС (вихователів) з підлітками (вихованцями).

Є. Тітова визначає форму виховної роботи як “установлений порядок організації конкретних актів, ситуацій, процедур взаємодії учасників виховного процесу, спрямованих на розв’язання певних педагогічних завдань; сукупність організаторських прийомів і виховних засобів, що забезпечують зовнішнє вираження виховної роботи” [8, с. 103].

Автор визначає функції форм виховної роботи: 1) організаторська функція полягає у відображенні певної логіки дій, взаємодії учасників. Наявність узагальнених методик (алгоритмів) організації різних форм виховної роботи, які широко використовуються в практиці виховання; 2) регулювальна функція дає змогу регламентувати як відносини між вихованцями та педагогами, так і між самими вихованцями. Завдяки формам роботи відбувається формування норм соціальних відносин; 3) інформативна функція полягає в тому, що в процесі реалізації форм виховної роботи здійснюється не тільки повідомлення певної інформації, а й актуалізація наявних знань, звернення до досвіду вихованця [8].

Таким чином, можна сказати, що соціально-педагогічна діяльність працівників ОВС реалізується через здійснення ними різних форм соціальної та виховної роботи, які виконують вищезазначені функції.

Під формою соціальної та виховної роботи ми розуміємо упорядковану певним чином структуру діяльності працівника ОВС, яка зумовлена метою, завданнями, логікою й методами роботи в конкретних обставинах; це варіанти організації взаємодії працівників міліції та підлітків.

У педагогічній теорії та практиці має місце велика кількість форм виховної роботи. Форми розрізняють за часом, який необхідний для підготовки та проведення: короткострокові; тривалі; традиційні (регулярні).

Розрізняють форми роботи за видами діяльності – форми навчальної, трудової, спортивної та іншої діяльності.

За способом впливу вихователя: безпосередні та опосередковані. За суб’єктом організації форм роботи: організаторами вихованців є педагоги, батьки та інші дорослі; діяльність організується на основі співробітництва; ініціатива та її реалізація належить вихованцям.

За результатом форми роботи розділяють на такі групи: результатом є інформаційний обмін; результатом є вироблення спільного рішення (думки); результатом є суспільно значущий продукт.

За кількістю учасників: індивідуальні; групові; масові.

Висновки. Отже, запропонована нами класифікація методів і форм соціальної та виховної роботи працівників правоохоронних органів може бути використана в їх професійній діяльності щодо запобігання вчиненню правопорушень підлітками.

Перспективним напрямом дослідження є широке запровадження розробленої класифікації методів і форм соціальної та виховної роботи в практику професійної діяльності працівників ОВС, перевірка ефективності їх використання щодо запобігання вчиненню правопорушень підлітками.

Література

1. Марьенко И.С. Классификация методов воспитания / И.С. Марьенко // Советская педагогика. – 1971. – № 10. – С. 28–38.
2. Методика воспитательной работы : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л.А. Байкова и др. ; [под ред. В.А. Слостенина]. – М. : Академия, 2002. – 144 с.
3. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М. : ТЦ Сфера, 2002. – 480 с.
4. Педагогика / Ю.К. Бабанский [и др.] ; под ред Ю.К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1988. – 478 с.
5. Рожков М.И. Организация воспитательного процесса в школе : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
6. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.С. Селиванов ; [под ред. В.А. Слостенина]. – М. : Академия, 2002. – 336 с.
7. Справочное пособие по социальной работе / Л.С. Алексеев и др. ; [под ред. А.М. Панова, Е.И. Холостовой]. – М., 1997. – 280 с.
8. Титова Е.В. Если знать, как действовать / Е.В. Титова. – М. : Просвещение, 1993. – 158 с.

ФІСУН О.В.

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ФАСИЛІТАЦІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

В умовах демократичних перетворень, реформування шкільної освіти особливого значення набуває переосмислення особистісно орієнтованої системи навчання. Як зазначають науковці, створити людину – це допомогти їй стати суб'єктом культури, навчити життєтворчості, що передбачає залучення в цей процес самої дитини.

Отже, важливим завданням стає фасилітація, тобто допомога, стимулювання й ініціювання усвідомленого навчання вихованців.

Навчання та виховання в школі найтісніше пов'язані з духовним світом педагога, з потенціалом його особистості.

Заохочення й підтримка природного бажання дитини вчитися, яке тлумачиться в контексті проблеми особистісно орієнтованого навчання як унікальний, самобутній спосіб інтелектуального та самостійного відкриття, вимагає від учителя глибокого й усебічного вивчення потреб дитини, її соціальних і особистісних запитів, природних нахилів, індивідуальних особливостей, творчого потенціалу, оптимального темпу навчання, обсягу навчальної інформації тощо.

Г. Доман стверджував, що навчання – найграціозніша, найцікавіша, найвеселіша гра в житті й розвага, і всі діти народжуються з твердим переконанням у цьому, і вони продовжуватимуть так думати, поки ми не переконаємо їх, що навчання – це насправді важка і неприємна праця. Тому постає питання впровадження засобів побудови навчально-виховного процесу, який би сприяв формуванню розвитку цінностей особистості учня, збереженню й розкриттю унікальності та неповторності.

У формуванні відносин між учителем і учнями в навчально-виховному процесі спостерігається різний рівень успішності взаємодії, який залежить від особистісно-професійних якостей учителя, рівня розвитку міжособистісних контактів у колективі, відносин з адміністрацією й батьками. Не менш важливим також є: спрямування діяльності педагогічного колективу загалом на кожного учня і зокре-

ма на включення в цей процес програми педагогічної підтримки; визначення характеру відносин основних учасників навчального процесу як такого, що спрямований на створення умов комфортності діяльності вчителя й учня. Мова йде про взаємодію, яка має фасилітаційний характер. Така взаємодія надихає учнів на активне виявлення таких особистісних та індивідуальних якостей, які найповніше будуть розкривати творчий потенціал, “соціальну” значущість для інших, реалізувати ціннісний аспект їхнього самоствердження в контексті загальнолюдської й національної культури.

Феномен фасилітації, не розглядаючи його термінологічно, вивчали у своїх працях філософи-гуманісти В. Соловйов, С. Франк, М. Бердяев та інші, які визнавали особистість вищою цінністю буття.

Теоретичні основи фасилітації розкриті в дослідженнях таких учених, як Г.С. Ба-тищев, В. Біблер, Л.П. Буєва, Л.С. Вишеславцев та ін.

Фасилітаційне спілкування як складову фасилітаційної взаємодії розглядали І. Зимня, В.О. Кан-Калик, С.Ю. Коломийченко, І.В. Кулікова.

Метою статті є розгляд теоретичних засад фасилітаційної діяльності вчителя.

Особистісна позиція вчителя являє собою систему настанов, що зумовлюють здійснення цілей діяльності, визначення власної точки зору, вибору засобів дій, форм, методів взаємодії з учнями. Альтернативною традиційній взаємодії є фасилітаційна (“сприяюча”, “сфокусована на учнів”).

Термін “фасилітація” прийшов у педагогіку із гуманістичної психології й означає “полегшувати”, “допомагати”, “сприяти”. Ввів його в науку Карл Роджерс. Він тлумачив фасилітацію як “функцію полегшення спілкування сфери адресант – адресат”. Феномен фасилітації будується на гуманістичних принципах поваги до людини, її гідності, вільному вияві почуттів, здібностей людини.

Концепція педагогічного напрямку гуманістичної психології вбачає сутність фасилітації в розширенні можливостей для самореалізації учня й учителя в школі, створення умов для вільного розвитку особистості.

Фасилітація є важливою характеристикою змісту гуманних ціннісно-змістовних відносин. В науково-педагогічній літературі фасилітацію визначають як партнерську (гуманістичну) взаємодію. Це означає, що педагог будує навчальний процес на основі діалогічної стратегії міжособистісних впливів, розділяє повноваження з учнями, співпрацює з класом. Учитель зосереджує увагу на конструктивній взаємодії з учнями, допускає існування різних поглядів і думок у вихованців, керує навчальним процесом так, що учні стають більш самостійними, у разі потреби дає поради класу щодо реалізації певних ідей, можливих рішень; дозволяє учням бирати найбільш прийнятні методи навчання і при цьому є активним спостерігачем. Учитель-фасилітатор за допомогою простих ідей, крок за кроком підводить учнів до вирішення складних завдань, говорить не учням, а з учнями. Така взаємодія характеризується єдністю дій і широкими комунікаціями між усіма її структурними елементами та зовнішнім соціальним середовищем. Така взаємодія гарантує відсутність будь-якого тиску й насильства над дитиною. Її можна здійснювати лише за встановлення партнерських відносин між учнем і вчителем. Партнерство, демократичний стиль і норми гуманних відносин розглядаються як органічна складова навчально-виховного процесу. Гуманній школі притаманній оптимістичний настрій, загальна атмосфера радості, взаємодопомоги, толерантності, людяності.

Головним для розуміння сутності фасилітації є ідеї самоцінності особистості й ідеї потреби “постійного вдосконалення”. Фасилітація – процес, який відбувається за умов взаємодії людей і спрямований на створення атмосфери доброзичливості, довіри, відкритості, саморозвитку, самовдосконалення кожної особистості. В центрі уваги фасилітаційної діяльності є полегшення, допомога, створення ситуації успіху, орієнтація на учня, його внутрішній світ, переживання, емоції.

Умовами фасилітації в навчанні є:

- проблемність навчання;
- глибока довіра педагога до учнів, їх можливостей;
- повага до учнів;
- толерантне ставлення до учнів;
- розуміння їх реакцій;
- забезпечення учнів інформаційними, дидактичними, технічними й матеріальними ресурсами.

Одним із найважливіших підходів, на який спирається гуманістична педагогіка, є дитиноцентрований підхід. Основні положення дитиноцентрованого підходу полягають у тому, що внутрішня природа (або сутність) дитини позитивна, конструктивна й соціальна; ця природа виявляється в дитині щоразу, коли в її відносинах з іншою людиною (або іншими людьми) панує атмосфера безумовного позитивного сприйняття, емпатійного розуміння та конгруентного самовизначення. Дитиноцентрований підхід передбачає суб’єкт-суб’єктні відносини, які характеризуються створенням у класі клімату довіри та взаєморозуміння. Суб’єкт-суб’єктний зв’язок становить також взаємодію, що виникає в спільній діяльності вихованця і педагога, в основі яких лежить збагачення духовних характеристик, моральне самовдосконалення, гуманізація ціннісної сфери особистості.

Історія педагогічної думки розкриває довгий шлях обґрунтування та ствердження принципу дитиноцентризму як основи виховних і освітніх практик.

Питання необхідності взаємодії з дитиною як допомоги в самопізнанні, самореалізації порушували у своїх працях видатні педагоги-гуманісти: Я. Корчак, В.О. Сухомлинський, Л.М. Толстой, К.Д. Ушинський.

В.О. Сухомлинський ставив у центр діяльності вчителів, школи в цілому особистість учня. В багатьох працях він звертав увагу на неперевершені можливості школи, учителя, якщо вони будують свою роботу на основі гуманізму, любові до дитини, піклуванні про її природну цілеспрямованість.

Серед найбільш значущих ідей К.Д. Ушинського цінними для нашого розуміння сутності фасилітації є ідеї необхідності знання психології дитини, любові до дитини, щирості, справедливості в стосунках з нею, бажання і здібності учителя всебічно розвиватися.

Я. Корчак наголошував у своїх працях також на любові до дитини, повазі до її особистості, розвитку творчих здібностей вихованців.

Засновники педагогіки співробітництва Ш.О. Амонашвілі, В.Ф. Шаталов, Є.М. Ільїн, С.М. Лисенкова та інші висунули ряд ідей, які були спрямовані на гуманізацію навчально-виховного процесу, реалізацію фасилітаційної ролі вчителя:

- пізнання й засвоєння істинно людського;
- пізнання себе як людини;
- збіг інтересів учнів із загальнолюдськими інтересами;

– надання суспільного простору учневі для найкращого вияву своєї індивідуальності;

– олюднення педагогічного процесу.

Ш.О. Амонашвілі охарактеризував педагогіку співробітництва як трансформацію існуючої до недавнього часу імперативної атмосфери авторитарного навчання в атмосферу радості, оптимізму, гуманізму.

Учитель, який працює на засадах гуманізму, дитиноцентризму, фасилітації, співробітництва, здатний спонукати й надихати учнів на інтенсивну, усвідомлену духовно-моральну самозміну, відповідно до індивідуально-пріоритетних смислів життєдіяльності, актуалізувати процеси спрямованого й продуктивного саморозвитку. У результаті такої діяльності учень відчуває розуміння й співпереживання з боку вчителя, крім того, набуває впевненості в собі, бо усвідомлює, що має достатньо здібностей і сил, щоб розкрити смисл власної поведінки, він стає більш незалежним і сильним. Фасилітація, фасилітаційна взаємодія в педагогіці виражається у співробітництві, в створенні ситуації успіху, відданості своїй справі, бажанні змінюватися, допомозі дітям у навчанні, любові до дітей, у створенні атмосфери прийняття і довіри, взаємоповаги між учителем та учнями, між самими учнями.

Ідеї педагогіки співробітництва багато в чому можна порівняти з ідеями недирективного навчання, яке було розроблено та реалізовано в освітній практиці К. Роджерсом.

Недирективний метод – метод, який не передбачає тиску, дає дитині право вибору.

К. Роджерс виокремлює такі елементи недирективного методу:

1) *вільний підхід*: учитель приносить з собою матеріали (книги, ксерокопії, статті, брошури), і діти вибирають, над чим працювати, роблять висновки, але результат має бути таким, щоб усі висловлювання учнів не були взяті з книг, а це були не думки педагога, це були їх власні емоції, почуття;

2) *заохочення мислення*: викладач вітає творчі, оригінальні думки, відкидає навчання за підручником, яке дуже швидко набридає. Він пропонує для обговорення важливі проблеми, що викликають зацікавленість і водночас приводять до змін в особистості. І самі учні можуть запропонувати проблеми різного роду для обговорення;

3) *прийняття*: учитель сприймає дитину такою, якою вона є, з її особливостями, настроями, не роблячи при цьому ніяких оцінок, не порівнюючи її з іншими учнями.

В цілому, на думку вчителів-новаторів, створення атмосфери співтворчості і співробітництва – центральне завдання в процесі формування творчої особистості учня.

До емоційно-почуттєвих феноменів фасилітаційної взаємодії відносять, в першу чергу, феномен емпатії.

Емпатія (з грец. “співпереживання”) передбачає розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої особи у формі співпереживання.

В концепції К. Роджерса емоційне співпереживання займає місце в ряді базових умов особистісного зростання. К. Роджерс наполягає на тому, що емпатія – це не стан, а процес, особливі відносини, які включають у себе декілька аспектів: входження у внутрішній світ переживань іншої людини й вільну орієнтацію в ньому; тонку чутливість до змінних процесів, які відбуваються в цьому світі, про-

живання “життя іншої людини” – делікатно, без оцінок, не намагаючись відкрити більше, ніж вона готова показати, але при цьому допомагаючи їй зробити переживання більш повними.

Емпатійна педагогічна дія, за визначенням І. Зязюна, – це спеціальна активність учителя, яка виявляється у формі емоційного контакту з учнем і являє собою структуру, що містить кожен емпатійну складову.

Для процесу фасилітаційної взаємодії, як підкреслюють науковці, характерна передача вчителем свого емоційного стану дітям. Але вона може відбуватися в тому разі, коли вчитель працює з повною самовіддачею, захоплений діяльністю, переконаний у своїй правоті. Однак таке психологічне “зараження” відбувається й у напрямі “діти-вчитель”. Вчитель сам заражається від дітей радістю розуміння істини, невтомною спрагою пізнання, доброзичливістю, прагненням до спілкування.

Ще однією ознакою фасилітаційної взаємодії є рефлексія.

Рефлексія (відображення) – здатність відображати дійсність. Рефлексія як компонент психологічної структури людини є основою її розвитку. Вона пов’язана із самопізнанням суб’єкта, аналізом ним свого внутрішнього стану; є необхідною складовою здійснення творчого процесу; спрямована на осмислення форм людського мислення.

Знання про рефлексію використовують учителі під час встановлення мікроклімату в колективі, самовиховання й самоосвіти особистості, ефективності та продуктивності мислення.

Дійсно, основними вимогами до спеціалістів, що працюють у сфері “людина-людина”, є наявність власного досвіду та прийняття особистісно спрямованого способу життя як у внутрішньому плані, так і в міжособистісних відносинах, зокрема професійних.

Успіх у навчанні – важливе джерело внутрішніх сил учня, що народжує енергію для подолання труднощів і бажання вчитися.

Організація ситуації успіху, як підкреслюють В.Ф. Шаталов, В.Ф. Калашин, Д.В. Гоменюк, розв’язує багато проблем щодо агресивності учня, неслухняності як постійної риси характеру, ізоляваності в класному колективі, лінощів тощо. Вони наголошують на тому, що треба починати зміни саме із створення ситуації успіху: дати учню можливість пережити успіх і пережити його разом з ним.

В сучасній шкільній практиці для вчителя важливо вміти відчувати в учневі рівного собі, бути готовим до душевного спілкування. Педагогічне організоване спілкування виступає провідною умовою гуманізації відносин вчителя з учнями. В основі такого спілкування лежить гуманістична позиція вчителя, що виражається в особистісному підході до учня, в орієнтації на проблемне діалогічне спілкування і спільну творчу діяльність. Педагогічне спілкування можливе за умов відкритості обох сторін, їх взаємної довіри. З цією метою і в класі, і в школі створюється атмосфера дружньої прихильності, яка знімає у вихованців почуття страху перед учительською суворістю, створюють умови, що дають змогу вільно виявити своє власне “Я”, не остерігаючись посягань на особисту індивідуальність ні з боку інших учнів, ні з боку вчителя.

Комунікативні процеси мають для діяльності вчителя провідне значення, оскільки смисловий аспект спілкування вчителя із своїми учнями становить “психологічне ядро” його професії.

Дослідження багатьох науковців (В. Зінченко, Є. Ісаєв, Ю. Орлов, В. Слободчиков та ін.) дають підстави розглядати діалог як складову механізму фасилітаційного спілкування. Вони визначають діалог як розмову, яку підтримують співрозмовники, що спільно обговорюють і вирішують певні питання. Діалогічний характер відносин передбачає унікальність і одночасну рівність співрозмовників, оригінальність та розходження точок зору, орієнтацію кожного на розуміння іншого, що передбачає очікування відповіді, взаємодоповнення позицій, їх співвіднесення й інтерпретацію.

Рівноправність співбесідників – важливий атрибут міжособистісного діалогу. Але, якщо рівноправність як така слугує перш за все, регулюванню міжособистісної взаємодії, сприяє утриманню співбесідників на певній психологічній дистанції, то повинно бути щось таке, що їх об'єднує.

М. Бахтін підкреслює, що коли діалог незалежний від прагматичних інтересів і від будь-яких форм зовнішнього тиску, то в просторі діалогу стають суттєвими сили, які можуть об'єднати людей у спілкуванні.

Серед компонентів взаємозв'язку в діалозі найважливішим є процес взаєморозуміння. Дійсно, розуміння співбесідниками точок зору, “правди” один одного (у поєднанні з однаковим визнанням комунікативних прав, тобто своєрідності смислової позиції кожного, її невичерпності), одна із суттєвих рис діалогу і необхідна складова особистісного контакту. Саме розуміння себе, співбесідника, ситуації й контексту спілкування дає суттєві підстави для адекватної індивідуально-конкретної реалізації свободи, комунікативних прав, надає діалогу якостей гнучкості, актуальності й реальності. Діалогічне взаєморозуміння особливою глибиною ще й тому, що співбесідники відкриті один одному, намагаються не тільки зрозуміти, але і говорити так, щоб їх зрозуміли. Зміст співпереживання в діалозі не у “оволодінні”, а у формуванні особливого роду міжособистісного контакту та створенні необхідних умов для самореалізації співбесідників.

Особливу роль емоційних зв'язків у становленні особистості й побудові міжособистісних відносин підкреслюють автори різних праць, представники різних концептуальних напрямків. Отже, характеристиками фасилітаційного спілкування є: суб'єктність, діалогічність, креативність, етичність. Спілкування в мовному просторі виступає не тільки як форма людських відносин, це функціональна категорія. Саме функціональним та професійно значущим є спілкування в педагогічній діяльності. Процес спілкування вчителя й учнів є важливою професійною категорією педагогічної діяльності.

В.Ф. Жовтобрюх вказує на те, що серед проблем функціонального спілкування одна з найскладніших і найтонших – спілкування учителя з учнем. Науковець стверджує, що в цій багатоаспектній діяльності неабияка роль належить мові, адже саме в ній виявляють себе такі важливі якості вчителя, як педагогічний такт, вимогливість, щирість у відносинах з дітьми, здатність творчо мислити.

Таким чином, фасилітаційне спілкування має чіткі характеристики, змістову сторону й виражальний характер його впливу на особистісний саморозвиток суб'єктів.

Висновки. Фасилітація як феномен гуманних відносин вчителя й учнів створює сприятливі умови для об'єктивного вивчення особистості учня, наукового управління процесом його морального сходження; власного особистісно-професійного зростання та самовдосконалення учителя. Детальний аналіз цих і ряду інших аспектів виникнення й функціонування феноменів гуманної взаємодії вчителя

та учнів є важливим чинником практичного втілення особистісно-гуманістичної парадигми навчання й виховання та інвестицією в систему особистісно орієнтованого навчання в школі. Для того, щоб реалізувати ідеї фасилітації у своїй діяльності, вчителів необхідно пізнавати себе як людину, будувати свою роботу таким чином, щоб інтереси учнів збігалися із загальнолюдськими інтересами, надавати можливість учням виявити себе як індивідуальність.

Література

1. Гершунський Б.С. Загальнолюдські цінності в освіті / Б.С. Гершунський // Педагогіка. – 1992. – № 5–6. – С. 3–18.
2. Назаренко Г.І. Виховуємо людину. Гуманно-особистісний підхід / Г.І. Назаренко. – Х. : Скорпіон, 2009. – 159 с.
3. Поташник М.М. Педагогічна творчість: проблеми розвитку і досвід / М.М. Поташник. – К. : Радянська школа, 1988. – 187 с.
4. Роджерс К.Р. Свобода вчитися / К.Р. Роджерс, Д. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
5. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О. Сухомлинський // Твори : в 5 т. – К., 1975. – Т. 2.

ФОКШЕК А.В.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ ОСВІТОЮ ЯК ПРЕДМЕТ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ХХ СТ.

Сучасна вітчизняна освіта, вибираючись із полону перманентних реформ, виходить на визначення й реалізацію стратегії сталого розвитку, що зазначено в Національній доктрині “Освіта ХХІ століття”. Інноваційні процеси в освітній практиці часто пов’язують із системним перетворенням реальних педагогічних систем. Отже, вітчизняна педагогічна наука на сучасному етапі розвитку характеризується поглибленим пізнанням та напруженою рефлексією щодо свого культурного коріння, внутрішніх механізмів освіти й саморозвитку особистості. У зв’язку із цим педагогічна наука звертається до переосмислення власних методологічних засад з метою їх модернізації, трансформації й подальшого розвитку.

Дослідження генезису системного підходу у вітчизняній педагогіці 60–80-х рр. ХХ ст. пов’язане з розвитком двох ліній системного підходу: як загальнонаукового і як конкретно-наукового, з вивченням не тільки питання про внесок системного підходу в розвиток педагогічної науки та практики, але й про внесок педагогіки в розвиток системного підходу, у розробку його методології та методики. Саме тому необхідно не тільки цілісно подати концепцію системного підходу, яка сформувалася у вітчизняній філософії, а й історію його становлення, що дасть змогу проаналізувати загальнонаукові передумови й фактори входження системного підходу у вітчизняну педагогіку.

Мета статті – висвітлити основні ідеї, теорії, концепції системного підходу до управління освітою у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХХ ст.

Проблема історії методологічної думки вітчизняної педагогіки, а саме розвиток системного підходу, розглядали у своїх працях вчені-дослідники: Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Краєвський, Н. Кузьміна, А. Сидоркін, А. Суббето, О. Прикот та інші. Зародження системного руху хронологічно відноситься або до середини ХІХ ст. й пов’язується з іменами К. Маркса, Ф. Енгельса, Г. Гегеля, або до середини ХХ ст. і пов’язується з працями Л. Берталанфі, М. Кагана, які, аргументу-

ючи свою позицію, намагалися диференціювати стадії розвитку філософського світогляду: системність як завершеність, органічне поєднання частин у ціле (із середини ХІХ ст.) і системний підхід як розкриття цілісності об'єкта шляхом виявлення різноманітних типів зв'язків у ньому (із середини 50-х рр. ХХ ст.) [6, с. 38].

Слід зазначити, що зародження системного підходу пов'язане не стільки з більш повним і глибоким відображенням природи цілісності об'єкта, скільки з виробленням спеціальної дослідницької програми, яка забезпечує системний розгляд об'єкта, тобто взаємозв'язок внутрішньонаукової рефлексії з методологічною стратегією дослідження. Саме тому праця Людвіга фон Берталанфі, що визнається "ескізом системології" [10, с. 16], стала детонатором "лавиноподібного" процесу розробки гносеологічного змісту поняття "система" й вибудовування на цій основі різних варіантів методології системного підходу.

Однак Р. Маттерлінх, А. Малиновський, А. Уемов та інші, відновлюючи історичну справедливість, називають першим розгорнутим викладом узагальненої теорії систем "Тектологію" А. Богданова. В. Садовський виділяє чотири незалежні один від одного основні джерела сучасного системного мислення: загальну організаційну науку А. Богданова (1913–1917 рр.); загальну теорію систем Людвіга фон Берталанфі (1945 р.); кібернетичну Норберта Вінера (1948 р.); праксеологію Тадеуша Котарбинського (30–40 рр. ХХ ст.), відзначаючи, що історична послідовність наукових подій часто не збігається з послідовністю їх впливу на наукове світосприйняття, що й мало місце в ситуації із системним підходом [9, с. 65].

Сучасні ж дослідники називають те, що відбувалося в науці із середини 50-х рр. ХХ ст., зміною парадигм, методологічним переворотом, народженням нового стилю наукового мислення, у результаті чого рух, що називався "системним підходом", породив близько 50 міждисциплінарних наук і теорій, поєднаних нині широкими поняттями "теорія систем і методологія системного дослідження" або "системологія". Саме з кінця 1950-х рр. системний підхід починає поширюватися й у Радянському Союзі та зароджуватися як дослідження в галузі марксистської методології. У всякому разі праці Є. Ільєнкова, А. Зинов'єва, Б. Грушина 50-х – початку 60-х рр. ХХ ст., які сьогодні вважаються першими в рамках системної проблематики, були присвячені вивченню методологічних засобів Г. Гегеля, К. Маркса, В. Ульянова.

У цей же період з'явилося безліч філософських праць, присвячених розвитку марксистського принципу цілісності (Н. Абрамова, В. Афанасьєв, І. Блауберг, Л. Вальт, М. Кедров, В. Свидерський та ін.), у яких обговорювалися співвідношення "частини" і "цілого", "організації", "структури" і "системи", "фактори цілісності" тощо [1; 2; 4]. Їх роботи загалом розвивалися в рамках системності як тієї стадії розвитку, що передує системному підходу, де й розглядався онтологічний зміст поняття "система". Але слід відзначити, що вони не зупинилися на досягнутому, в цей же період почали розробляти базу для наступного розвитку системного підходу – поняття "система" набув гносеологічного відтінку, оскільки його стали використовувати для уточнення поняття "ціле"; при характеристиці системи пропонувалося наголошувати на характері й рівні впорядкованості, організованості та цілісності об'єкта, типі взаємозв'язку й взаємодії складових елементів, його динамічній і статичній структурі.

Встановлено, що І. Блауберг, В. Садовський і Є. Юдін для визначення наукового статусу системного підходу розділили всю сферу системних досліджень на ряд галузей зі специфічними завданнями:

- формування специфічної системної картини світу й загальної системної теорії, тобто галузі знань, що знаходиться на стику загальнонаукових і філософських розробок;

- розробка логіки й методології системного дослідження (метанаукова дисципліна);

- здійснення спеціально-наукових системних розробок (галузь конкретних наук);

- побудова загальної теорії систем, зміст якої не в універсальності, а в тому, що вона є “метатеорією”, тобто деякою узагальненою концепцією теорії систем стосовно певних класів завдань (абстрактно-математичних, біологічних, технічних, соціальних тощо) [4, с. 28–31].

До розв’язування питання про співвідношення філософії й системного підходу дослідники зверталися досить активно протягом 1970-х рр., у результаті чого склалися дві основні позиції:

- системний підхід і філософія – різні рівні методологічного аналізу (І. Блауберг, В. Садовський, Є. Юдін, А. Урсул та ін.);

- системний підхід є одним з елементів діалектики (В. Афанасьєв, М. Каган, В. Сагатовський, А. Уемов та ін.).

Саме в цьому контексті визначення статусу системного підходу як загальнонаукової методології вивело його із зони ідеологічної критики й стало конструктивною підставою для подальшого розвитку системного підходу як міждисциплінарного. Хоча поділ філософії й системного підходу на різних рівнях методологічного аналізу можна вважати дипломатично обґрунтованим запереченням філософії як “науки наук”, але саме він дав змогу більшою мірою сформуванню гносеологічний зміст поняття “система”, розробляючи спеціальні методологічні програми системного дослідження.

У рамках другої позиції вчені-дослідники стверджували, що системний підхід є невід’ємною частиною діалектичного матеріалізму (В. Афанасьєв, М. Каган, В. Сагатовський, А. Уемов та ін.), тому в роботах й відзначали, що “системний підхід так само прадавній, як людське суспільство” [8, с. 57], та роз’яснили, що “системний підхід є конкретним проявом діалектичного методу в тих гносеологічних ситуаціях, коли предметом пізнання виявляються системні об’єкти” [6, с. 17], а “теорія систем як наукова теорія є конкретизація таких положень матеріалістичної діалектики, як “загальний взаємозв’язок і взаємодія”, “матеріалістична єдність світу”, “всебічність досліджень”, “абсолютність, відносність і конкретність істини”, конкретизація таких філософських категорій як “частина” і “ціле”, “форма” і “зміст”, “окреме” і “загальне” [2, с. 38].

Варто підкреслити, що ці припущення набули розвитку в класичній науковій парадигмі, де світ і знання про нього повинні збігатися, а акцент зроблено на розвитку онтологічного змісту поняття “система”, на доведення того, що увесь світ і всі його об’єкти – системи. Менша ж розвиненість системного підходу як діалектичного методу зумовлена тим, що до другої половини ХХ ст. людина не зустрічалася зі складними системами, і тому категоріальна схема системного підходу не потребувала усвідомлення, керуючи системною діяльністю на рівні перцептивних схем [8,

с. 57]. Отже, у зв'язку із цим перспективи методологічної розробки системного підходу пов'язували з уточненням його категоріальної структури, із класифікацією всіх видів систем і визначенням адекватного виду системи програм дослідження.

Так, І. Блауберг, В. Садовський, Є. Юдін відзначали, що, говорячи про природу складноорганізаційних систем, вони мають на увазі їх гносеологічну природу, а не онтологічний статус, підкреслюючи тим самим специфіку гносеологічних завдань системного дослідження: “якщо в досистемних дослідженнях мова йшла про опис об'єкта, то системні дослідження мають своєю метою виявлення механізму “життя”, тобто функціонування й розвитку об'єкта в його внутрішніх і зовнішніх характеристиках” [5, с. 25].

Саме тому головним моментом у розробці гносеологічного й онтологічного напрямів системної філософії було визначення поняття “система” таким чином, щоб розкрити принципову відмінність системного етапу пізнання об'єкта від досистемного.

Онтологічні позиції щодо поняття “система” розглядали задовго до оформлення системного підходу, починаючи із синкретичного світогляду давньогрецьких філософів, де формування поняття “система” йшло через усвідомлення цілісності й розділеності об'єктів. Крім того, саме звідси бере початок тлумачення системи як цілого, що складається із частин, в яких у другій половині ХХ ст. стали відображатися не просто сукупність, а й взаємозв'язок, взаємодія, відносини елементів:

- відмежована множина взаємозалежних елементів [1, с. 25];
- комплекс тем, що взаємодіють, або інших засобів компонентів [5, с. 21];
- не просто сукупність одиниць, а сукупність відносин між цими одиницями [8, с. 88] тощо.

Інша галузь онтологічного напрямку розгляду поняття “система” виникла саме з розробкою системного підходу в ХХ ст. й зробила акцент не на сукупності елементів, а на сукупності властивостей:

- так чи інакше впорядкована велика кількість елементів, що утворює певне ціле, властивості якого не зводяться до властивостей її елементів [6, с. 19];
- скінченна кількість елементів, об'єднаних динамічними й статичними відносинами, яка з необхідністю та достатністю забезпечує наявність цілеспрямованих властивостей, що дасть змогу вирішувати системотворчі суперечності в певних зовнішніх умовах [8, с. 66];
- множина взаємозалежних елементів, що утворюють стійку єдність і цілісність, що володіє інтегральними властивостями й закономірностями [4, с. 10] тощо.

Отже, системою можна назвати будь-який фрагмент дійсності: будь-які сукупності є системами; матерія взагалі виявляється у формі систем; немає матерії поза системами, а системність є особливою властивістю матерії (А. Авер'янов, В. Афанасьєв, Н. Овчинников, Е. Солонов, В. Тюхтин, А. Фурман та ін.) [1, с. 23–28].

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що залежно від того, якого напрямку в системному підході дотримувався вчений, суттєво відрізнялося розуміння системотворчого фактора. Так, представники онтологічного напрямку розуміють під ним “усі явища, речі, зв'язки й відносини, які приводять до утворення системи” [3, с. 49]; прихильники гносеологічного – фактор, з погляду якого об'єкт описується як система (І. Блауберг, Е. Орлова, В. Садовський, Є. Юдін); розробники методологічного – фактор, що пояснює системоутворення, структуру й функції якого-небудь об'єкта, розглянутого як система (П. Анохін, Л. Петрушенко

Ю. Черняк та ін.); вчені-дослідники, що стоять на праксеологічних позиціях – фактор, необхідний та достатній для виникнення й існування системного об'єкта (С. Ємельянов, Є. Наппельбаум, В. Сагатовський). Як бачимо, найчастіше як системотворчий фактор вчені виділяли мету, структуру управління, основну функцію та головну суперечність системи.

Н. Кузьміна, розробляючи окремі питання методології системного підходу в педагогіці, відзначала, що “системний підхід у дослідженні вимагає не тільки попереднього моделювання досліджуваного об'єкта, але й розробки та дотримання ряду обмежувальних правил при експериментальній перевірці обґрунтованості теоретичної моделі” [7, с. 91]. Вона розглядає педагогічну систему як самоорганізувальну, стверджуючи, що її компоненти “педагоги” й “учні” є живими істотами; відповідальність за вибір дій у будь-якій конкретній ситуації розподілений між двома або більше індивідами (групами індивідів); самовиховання, самоосвіта, саморозвиток студента є найважливішими передумовами успішної діяльності і важливою метою педагогічних систем [7, с. 92–93].

Ми погоджуємося з В. Беспалько, який специфіку педагогічних систем вбачав у тому, що в них відбуваються педагогічні процеси, визначаючи педагогічну систему як систему управління педагогічними процесами [3, с. 59]. Однак відмінності педагогічних процесів від інших дослідник не розкривав, тому не зрозуміло, чому ж педагогічна система як система управління педагогічними процесами відрізняється від будь-якої іншої. Судячи з того, що управління В. Беспалько розглядає як “усякий вплив на систему з метою підтримки або зміни її алгоритму функціонування” [3, с. 60], зведення педагогічної системи до системи управління не було продуктивним для визначення внутрішньої специфіки педагогічних систем.

Отже, більша частина педагогів-дослідників усвідомлювала, що не тільки послідовна й продуктивна реалізація системного підходу неможлива без визначення специфіки педагогічних систем, але справедливо й зворотне – визначення специфіки педагогічних систем неможливо без послідовного застосування процедур системного підходу тобто, сучасна рефлексія пошуків специфіки педагогічних систем повинна бути пов'язана не стільки з оцінками й відбором найбільш правдоподібних версій, скільки із синтезом результатів досліджень у загальну концепцію педагогічних систем.

Висновки. Вітчизняна педагогічна думка другої половини ХХ ст. опанувала значний теоретичний матеріал щодо визначення сутності системного підходу до освіти та узагальнення досвіду застосування процедур системного підходу до управління освітою.

Проблема класифікації систем і специфіки системних об'єктів тієї або іншої природи вперше була порушена в рамках розробки онтологічного й гносеологічного рівнів методології загальнонаукового системного підходу. Специфіку педагогічних об'єктів як систем досліджували в двох аспектах: філософами в межах загальнонаукового системного підходу й вченими-педагогами в межах власне педагогіки. Уявлення про розвиток загальнонаукового системного підходу дають методологічний інструмент для аналізу педагогічних систем, дозволяють оцінити реальний і потенційний результати використання системного підходу в педагогічних дослідженнях, його вплив на розвиток педагогічної науки й практики та потребують подальших наукових розвідок.

Література

1. Абрамова Н.Т. О соотношении части и целого в строении материи / Н.Т. Абрамова // Вопросы философии. – 1962. – № 2. – С. 46–56.
2. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
3. Беспалько В.П. О возможностях системного подхода в педагогике / В.П. Беспалько // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 59–60.
4. Блауберг И.В. Из истории системных исследований в СССР: попытка ситуационного анализа / И.В. Блауберг // Системные исследования : ежегодник, 1989–1990. – М. : Наука, 1991. – С. 110–125.
5. Блауберг И.В. Системный подход в современной науке / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин. – М. : Мысль, 1970. – 455 с.
6. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М.С. Каган. – Л. : ЛГУ, 1991. – 384 с.
7. Кузьмина Н.В. Системный подход в педагогических исследованиях / Н.В. Кузьмина // Методология педагогических исследований / ред. А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1980. – 165 с.
8. Петрушенко Л.А. Единство системности, организованности и самодвижения / Л.А. Петрушенко. – М. : Мысль, 1975. – 286 с.
9. Садовский В.Н. Смена парадигм системного мышления / В.Н. Садовский // Системные исследования : ежегодник, 1992–1994. – М. : Эдиториал УРСС, 1996. – 400 с. – С. 64–78.
10. Урманцев Ю.А. Тектология и общая теория системы / Ю.А. Урманцев // Вопросы философии. – 1995. – № 8. – С. 16.

ФОМІНИХ Н.Ю.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ” ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ НА СУЧАСОМУ ЕТАПІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Закон України “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки” однією з найважливіших особливостей нашого часу вважає “перехід розвинутих країн світу від постіндустріального до інформаційного суспільства, що зумовлює необхідність упровадження ІКТ в усі сфери життєдіяльності” [5].

Однією з головних умов успішності цього переходу є забезпечення навчання, виховання, професійної підготовки людини для роботи в інформаційному суспільстві [5].

Тому характерною ознакою сучасної освіти, складовою єдиного освітнього простору систем освіти зарубіжних країн та невід’ємною частиною навчально-виховного процесу загальної середньої школи стали інформаційно-комунікаційні технології.

Мета статті – через аналіз науково-методичної літератури розкрити сутність поняття “інформаційно-комунікаційні технології”, визначити їх компоненти.

У науковій літературі зустрічаються терміни “комп’ютерні технології”, “інформаційні технології”, “нові інформаційні технології”.

І. Довгопол вважає, що “комп’ютерні технології навчання – це процеси підготовки та передавання інформації учню, засобом здійснення яких є комп’ютер” [4, с. 146]. Комп’ютерні технології засновані на формалізації знань, залученні до навчального процесу діалогу засобів штучного інтелекту та застосуванні спеціальних пакетів прикладних програм, у тому числі тих, що зорієнтовані на викладача, який не є

програмістом. Але ж деякі фахівці вважають термін “комп’ютерні технології” невдалим (буквально – обчислювальні технології), тому що розуміння комп’ютера як обчислювальної машини (від англ. computer – обчислювач) стало вже анахронізмом.

Під інформаційними технологіями розуміють сукупність методів і технічних засобів збору, організації, збереження, обробки, передавання й подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їхні можливості з управління технічними й соціальними процесами.

З появою персональних комп’ютерів з’явився термін “нові інформаційні технології”, під яким розуміють впровадження нових підходів до навчально-виховного процесу, що орієнтований на розвиток інтелектуально творчого потенціалу людини з метою підвищення його ефективності, завдяки застосуванню сучасних технічних засобів.

Сучасні інформаційні технології характеризуються наявністю всесвітньої мережі Інтернет, такими її сервісами, як електронна пошта, телекомунікації, що надають широкі можливості. Жива комунікація невід’ємна від інформаційних технологій, тому на сучасному етапі розвитку технічних і програмних засобів інформаційні технології називають інформаційно-комунікаційними.

Поняття “інформаційно-комунікаційні технології” (ІКТ) не є однозначним.

Узагалі ІКТ можна визначити як сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації та створення, поширення, збереження та управління інформацією. Під цими технологіями мають на увазі комп’ютери, мережа Інтернет, радіо- та телепередачі, а також телефонний зв’язок.

І. Захарова розуміє під ІКТ “конкретний спосіб роботи з інформацією: це і сукупність знань про способи та засоби роботи з інформаційними ресурсами, і спосіб та засоби збору, обробки та передавання інформації для набуття нових відомостей про об’єкт, що вивчається” [6, с. 22].

Зазвичай використовують типізацію засобів ІКТ за технічними ознаками – програмні та апаратні.

В. Трайнев [8] до складу ІКТ відносить сукупність методів та програмно-технічних засобів, що об’єднанні в технологічний ланцюг, який забезпечує збір, обробку, збереження та відображення інформації з метою зниження трудомісткості її використання, а також для підвищення її надійності й оперативності.

А. Зубов у своїй праці [7] називає такі компоненти ІКТ (див. рис.):

1. Теоретичні засади.
2. Методи вирішення завдань.
3. Засоби вирішення завдань:
 - апаратні;
 - програмні.

Теоретичні засади інформаційно-комунікаційних технологій, основу яких становлять найважливіші поняття й закони інформатики (інформатика як наука, об’єкт та предмет інформатики; поняття інформації, її властивостей та особливостей, до яких відносять цінність, повноту, актуальність, компактність, достовірність та логічність; різноманітні класифікації інформації; основні інформаційні процеси, типи інформаційних ресурсів, види інформаційної діяльності, принципи функціонування комп’ютерної техніки, алгоритми інформаційного моделювання, використання ІКТ).

Методи ІКТ включають моделювання, системний аналіз, системне проектування, методи передачі, збору, продукування, накопичення, збереження, обробки, передачі та захисту інформації.

Засоби ІКТ поділяють на:

- апаратні: персональний комп’ютер і його основні складові, локальні та глобальні мережі, сучасне периферійне обладнання;
- програмні: системні, прикладні, інструментальні.

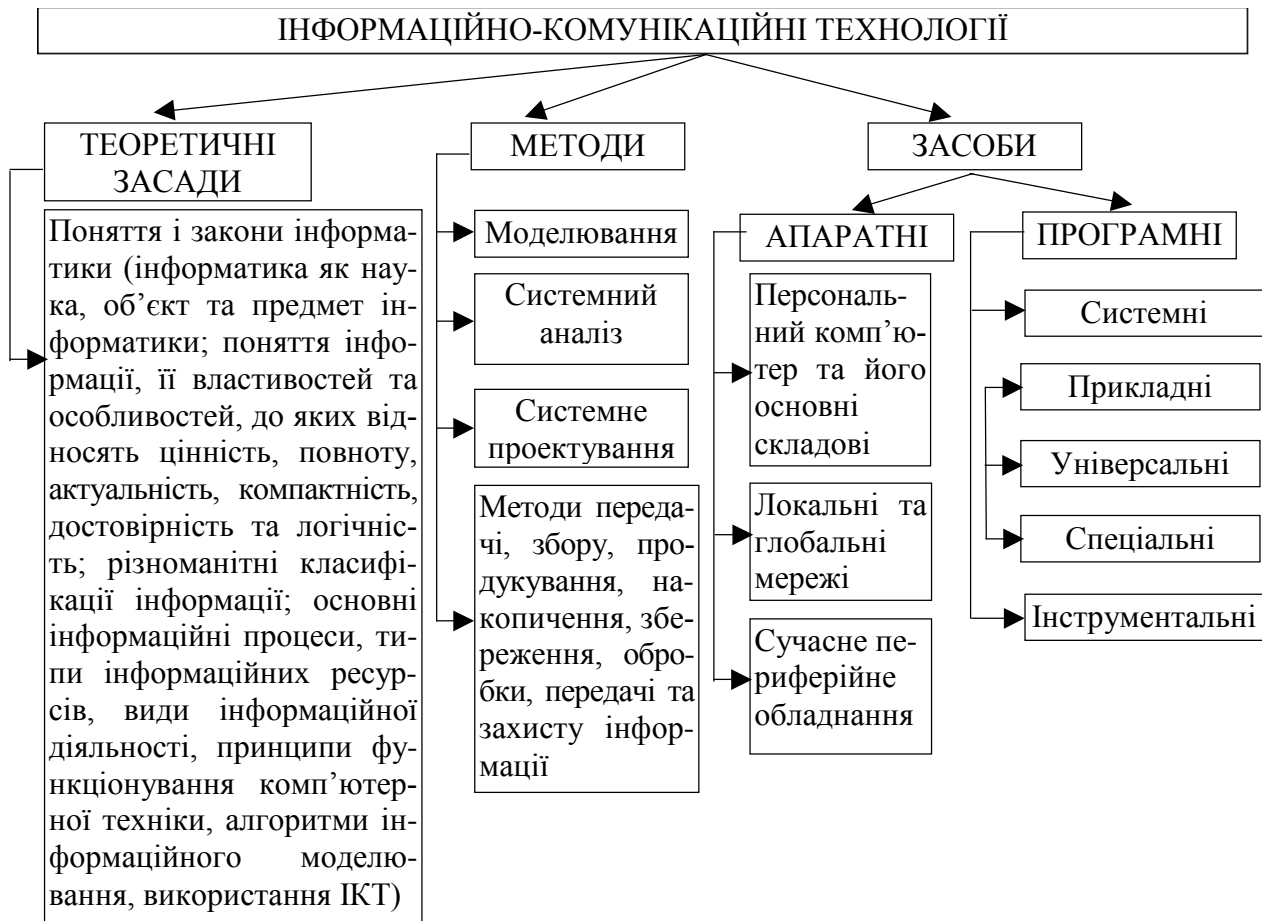


Рис. Компоненти інформаційно-комунікаційних технологій

Слово “технологія” в перекладі з грецької – наука, сукупність методів та прийомів обробки матеріалів або сировини, переробки їх у предмети споживання. Сучасне розуміння цього слова включає не тільки сукупність процесів матеріального виробництва і сфери послуг, а й перетворення та використання матерії (матеріалів), енергії, інформації, наукових та інженерних знань для вирішення практичних завдань в інтересах людини й суспільства.

У роботі [1] ІКТ визначено як узагальнене поняття, яке описує різноманітні методи, способи та алгоритми збору, накопичення, обробки, подання й передавання інформації. Автори навмисно не включають до цього поняття слово “використання”, тому що використання ІКТ дає підстави говорити про ще одну технологію – використання ІКТ в освіті, медицині, війсьній справі та багатьох інших галузях діяльності людини.

Інформаційно-комунікаційні технології навчання мають давати відповіді на запитання: як організувати в комп’ютерному середовищі навчальний процес з ура-

хуванням специфіки конкретної навчальної дисципліни, навчальних та практичних цілей, які засоби ІКТ і як використовувати, яким змістом їх наповнити, як контролювати їх якість. Це ціла низка запитань, на які неможливо відповісти, не проводячи спеціальних педагогічних пошуків та експериментів.

А. Дзюбенко інформаційні комунікаційні технології навчання визначає як сукупність програмних, технічних, комп'ютерних і комунікаційних засобів, а також способів та новаторських методів їхнього застосування для забезпечення високої ефективності й інформатизації освітнього процесу [3].

Ступінь використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання визначається в кожному конкретному випадку залежно від специфіки змісту досліджуваного предмета, індивідуальних особливостей студентів різних груп, ступеня підготовленості викладачів у цій галузі й рівня забезпеченості навчального закладу сучасними засобами навчання.

ІКТ є одним із засобів навчання, що сприяє реалізації педагогічної ідеї. Будь-який засіб навчання має конкретні дидактичні можливості, які відповідно до навчально-виховного завдання визначають його дидактичні функції.

На думку більшості дослідників, необхідно гармонійно поєднувати й взаємодоповнювати традиційні та інформаційно-комунікаційні засоби навчання. Так, у роботі О. Гудиревої ІКТ охарактеризовано як "...новий вимір у просторі навчання. Це необхідний помічник учителя, інструмент для досягнення ним педагогічних цілей, але не панацея від усього традиційного. Комп'ютер ні в якому разі не замінить живого спілкування з учителем, впливу особистості вчителя. Комп'ютер – це знаряддя, яке покращує роботу вчителя, але спочатку вчителю треба докласти чимало зусиль для опанування знаряддям, необхідно творчо проводити підбір матеріалу до уроків, переглянути методику викладання з погляду застосування ІКТ на уроці" [2, с. 27].

Висновки. Таким чином, визначив поняття інформаційно-комунікаційних технологій та їх компоненти, можна стверджувати, що використання ІКТ у навчально-виховному процесі надає можливість вивчати на якісно новому рівні всі дисципліни. Але слід підкреслити, що вбудовування ІКТ у навчальний процес має базуватися на їх педагогічно обґрунтованому поєднанні з традиційними методичними системами навчання та при обов'язковому обґрунтуванні педагогічної доцільності такого використання, тобто освіта на сучасному етапі має задовольняти нові потреби й водночас зберігати свої сильні традиційні сторони.

Література

1. Григорьев С.Г. Использование информационных и коммуникационных технологий в общем среднем образовании / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/ikt/vved.html>.
2. Гудирева О.М. Використання сучасних інформаційних технологій в освітній програмі "Intel ® Навчання для майбутнього" / О.М. Гудирева // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 2006. – № 5. – С. 27–29.
3. Дзюбенко А.А. Новые информационные технологии в образовании / А.А. Дзюбенко. – М., 2000. – 104 с.
4. Довгопол И.И. Современные образовательные и педагогические технологии / И.И. Довгопол, Т.А. Ивкова. – Симферополь, 2006. – 336 с.

5. Закон України “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16> (21.08.09).

6. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / И.Г. Захарова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

7. Зубов А.В. Информационные технологии в лингвистике : учеб. пособ. для студ. лингв. фак-тов высш. учеб. завед. / А.В. Зубов, И.И. Зубова – М. : Академия, 2004. – 208 с.

8. Трайнев В.А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации) : учеб. пособ. / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. – М. : Дашков и К^о, 2008. – 280 с.

ФУНТИКОВА О.О.

ОБ’ЄКТ ФОРМУЄ СУБ’ЄКТ: ТЕОРЕТИЧНА МОЖЛИВІСТЬ ЗАСВОЄННЯ ДОШКІЛЬНИКАМИ ПОНЯТЬ ПРО НАВКОЛИШНІЙ СВІТ

Мета статті – на основі аналізу персоногенетичного, соціогенетичного, біогенетичного й історико-еволюційних підходів до розвитку людини довести, що дошкільне дитинство має великі неосяжні можливості щодо засвоєння наукових понять.

Культурно-історичну теорію психічного розвитку розглядав Л.С. Виготський. Природу особистості як становлення соціальної та індивідуальної природи, їх співвідношення вивчали Б.Г. Ананьєва, О.Г. Асмолов, Л.І. Божович, О.М. Леонтьєва, А.В. Петровський, Д.І. Фельдштейн. Концептуальна модель співрозвитку та коеволюції дорослого й дитини обґрунтував В.Я. Ляудіс, окремі структурні характеристики особистості досліджували – Cattell R. (1972), Eysenck H.J. (1951, 1964), психічні властивості і спілкування – Б.Ф. Ломов (1975), М.І. Лісіна (1982), труднощі у диференціації понять про соціальний розвиток дитини і соціалізацію – Л.І. Анциферова (1992), В.С. Мудрик (1993), А.О. Реан (2000), соціальну корекцію – В. Лушук (1991). Створено теорію соціального інтелекту (Guilford J.P., 1950), концепцію соціального буття особистості (Hall C.S., Lindzey G., 1957), теорію соціального розвитку особистості в процесі спілкування П. Жане. Вивчено особистий розвиток і його аспект – індивідуальний розвиток суб’єкта, що відображено в теорії символічного інтеракціонізму (G. Mead, 1975), досліджено експериментально взаємозв’язок соціального, особистого й індивідуального (О.Г. Асмолов, Б.І. Додонов, Д.Б. Ельконін, В.С. Мухіна, Д.І. Фельдштейн).

Згідно з філософськими поглядами Гегеля, людина – це конкретний суб’єкт зі своїми індивідуально-природними особливостями, який водночас є елементом системи суспільних відносин, продукт соціалізації й частина Абсолютного. Гегелівська тріада “суб’єктивне – об’єктивне – абсолютне” розміщується в людині і становить складний конгломерат різних сутностей і природ як соціально-природний феномен, у якому збігаються воедино різні шари детермінації: зовнішні й внутрішні. Людину характеризує єдина сутність із світом, глибина, різноманітність, багатомірність як емпірична й кінцева форма божественного, і людина є частиною тієї нитки розвитку, яка почалася поза часом і простором, у чистій логіці, у царстві абсолютних сутностей (І.О. Ільїн). Головна думка Гегеля дає нам підстави вважати, що в період онтогенетичного розвитку дитини є не тільки психофізіологічні механізми засвоєння понять, але мислення має суспільно-історичну

природу. Відповідно до Гегеля, мислення індивіда розвивається й поетапно набуває суспільно-історичного досвіду попередніх поколінь. Предметний світ культури відображає суспільно-історичний зміст, який формулюється в системі понять. Тобто суспільно-історична основа мислення дає змогу адекватно пізнати та зрозуміти суспільно-історичний досвід людства.

Дихотомічність культури й природи відображає суб'єкт-об'єктні відносини. З одного боку, людина є щодо природи суб'єктом, на думку психолога І. Кона, з іншого – на неї впливають умови становлення її у філо- й онтогенезі. Це не тільки стосується успішної соціалізації, соціального та індивідуального розвитку, а й має великі можливості своєчасного розвитку, якими можуть скористатися педагоги. Людина протягом свого філогенезу постійно створювала предметний світ, а значить, і систему символів, в яких кодувалося набуття культури. Це дало людині змогу вийти із суто природного середовища й розвиватися за принципово новими законами соціального руху, не відмінюючи біологічної основи. Соціальну природу окремого індивіда створює успішне-неуспішне оволодіння системою знаків. Більш дітально ми зупинимось на поняттях, тому що культура й природа, їх дихотомічність представлена системою понять (знаків), яка має відповідну ієрархічну природу.

Створення понять у дітей, підлітків і дорослих було досліджено за методикою Л.С. Сахарова, де в експерименті взяли участь 300 осіб. Головний висновок було сформульовано: розвиток процесів, які приводять до створення понять, має свої коріння в дитинстві. Тільки в підлітковому віці визрівають, складаються й розвиваються інтелектуальні функції, які створюють психологічну основу процесу утворення понять. У підлітка стає можливим рішучий перехід у сферу мислення в поняттях. До підліткового віку дослідники вважали, що є своєрідні інтелектуальні утворення, які за зовнішніми ознаками схожі з істинними поняттями і які за своїм складом, побудовою є еквівалентом понять. Вони співвідносяться як зародок і зрілий організм. Ототожнювати перше з другим значить ігнорувати довгий процес розвитку і ставити знак рівності між початковою й кінцевою стадією розвитку. Експериментальні дослідження довели, що функціональне вживання слова (знака) для визначення ознак, абстрагування й синтезу є головною та необхідною частиною процесу розвитку поняття. Створення поняття або набуття словом значення є результатом складної, активної розумової діяльності, в якій беруть участь основні інтелектуальні функції в поєднанні. Процес створення понять не зводиться до асоціацій, уваги, уявлень, суджень особистості. Центральною частиною цього складного процесу є функціональне використання слова (знака) як засобу, за допомогою якого особистість підкорює своїй владі свої особистісні психологічні операції та спрямовує діяльність на вирішення завдання. Елементарні психологічні функції беруть участь як процеси в новому поєднанні, які опосередковані словом (знаком). Це означає, що кожна окрема функція, як би вона не була розвинена (сума асоціацій, накопичення групи уявлень), не може окремо привести до створення понять. Отже, жоден з окремих процесів не може розглядатися як генетичний. Психологія в аналізі проблем, пов'язаних з ученням про соціальний рух, виділяє свої особливі аспекти: виявлення його закономірностей, таких, наприклад, як оперування ідеальними об'єктами, формування внутрішньої позиції суб'єкта, його розвиток у процесі власної діяльності тощо, більшість з яких ще потребують свого дослі-

дження. Людина створила предметний світ, систему символів для його позначення і вивчення, почала розвиватися за законами соціального руху.

Цікавим є розгляд проблеми взаємозв'язку навчання й розвитку. Н.О. Менчинська вказує, що розумовий розвиток, хоча й тісно пов'язаний із процесом засвоєння знань, однак не зводиться до нього. Як вказує С.Д. Максименко, для експериментів Н.О. Менчинської характерні аналіз великої кількості циклів досвіду, варіативність матеріалу дослідження, багаторазовість повторення досліджень, тривалість експерименту тощо, зокрема, це вивчення О.Н. Кабановою-Меллер процесу формування навичок читання топографічної карти, Г.Ф. Говоркової – процесу узагальнення й абстрагування при засвоєнні генетичних понять, О.М. Оргової – процесу засвоєння граматичних понять, А.З. Редько – історичних понять.

Поняття спирається на слово, воно неможливо без слова. Головна причина створення понять – специфічне вживання слова, функціональне використання знака як засобу створення понять.

Створення понять залежить від слова як функціонального використання знака як засобу. Тобто основною причиною соціального середовища є слово як знак. Якщо соціальне середовище не висуває нових вимог, не стимулює розвитку інтелекту, то мислення дитини не розвиває закладених можливостей і згодом не доходить до своїх вищих форм або має велике запізнення.

Оволодіння словом як знаком дає змогу дитині відкрити нові способи дії з речами. Оволодіння знаком, знаковими відношеннями триває до підліткового віку. Думка дитини проходить довгий шлях між знаком і його значенням і має різні рівні узагальнення. У дитини дошкільного віку можна зробити опору на своєрідні інтелектуальні утворення, які виконують у процесі мислення функцію, схожу на поняття. Встановлено довгий ряд перехідних форм, які ведуть до створення понять: складання неформальної і неупорядкованої множини, мислення в комплексах і потенційні поняття. На першому етапі (створення неформальної й неупорядкованої множини) дитина замінює брак об'єктивних зв'язків надлишком суб'єктивних зв'язків. Друга стадія (мислення в комплексах) – дитина об'єднує предмети на підставі об'єктивних зв'язків, практичної діяльності і власного досвіду. Тому дитина може випадково об'єднувати предмети. Експериментально доведено, що логічні дії “належність до класу”, “співвідношення класів і підкласів” успішно формують у дошкільників “штучні поняття” (Х.М. Веклерова, 1998), логічні відношення між предметами на підставі кругів Ейлера (Е.Л. Агеєва), вміння будувати міркування та синтаксично оформлювати причинно-наслідкові зв'язки (Н.В. Харченко, 2005).

Соціальна й біологічна природа визначає розвиток дитини, але соціальний фактор (середовище) вводить нові системи зв'язків і відношень, які підконтрольні новим законам соціальної форми руху. У психології є два висновки: розвиток залежить від зовнішнього середовища; розвиток має самодетермінацію. Оці два висновки мають доказову базу.

Дитина з моменту народження знаходиться в соціальних умовах, серед предметів, речей штучного світу, які створені людиною та мають свої соціальні функції. Засвоєння дитиною загальнолюдського досвіду іде через використання предметів і речей, засвоєння слова, яке позначає їх. Здоровою біологічною основою є необхідною умовою для необмеженого розвитку. У контексті культурно-історичної теорії наукові й життєві поняття мають одне походження – соціальне. Можна го-

ворити, що, наприклад, до абстрактних понять для дитини можна віднести слова-знаки: людина, сестра, простір, форма, число, колір, час тощо. Засвоєння наукових понять відбувається під керівництвом дорослого і спирається на зону найближчого розвитку, за Л.С. Виготським. Оволодіння словом як знаком дає змогу дитині відкрити нові способи дії з речами. Думка дитини має довгий шлях в установленні зв'язку між знаком і його значенням. При використанні слова ми маємо різні рівні узагальнення: синкрети, комплекси, псевдо (квазі) поняття, істинні поняття [8].

Л.С. Виготський обґрунтовує ідею про навчання, яке рухає вперед розвиток на підставі того, що розвиток наукових понять відбувається швидше, розуміння вченого про “індивідуальне” в культурно-історичній теорії передбачає діалогічність людської свідомості. Тобто слово-знак, його правильне використання та наповнення змістом проходить у спілкуванні, а вищезазначена думка збігається з поглядами М. Бахтіна.

Для нас є цікавою гуманітарна стратегія пізнання світу або гуманітарно-діалогічна концепція М. Бахтіна. Гуманітарні науки відрізняються від природничих, але вони не повинні бути протиставлені одна одній. В основі гуманітарного пізнання лежить антропологічна позиція, яка базується на культурних, естетичних, моральних цінностях, де об'єктами вивчення є людина, культура, суспільство, які перебувають в історичному розвитку, мають ускладнення в часі та просторі. Але з позиції природничо-наукового пізнання гуманітарна стратегія пізнання світу зазнала критики і трактувалася як неточне, недосконале, суб'єктивне, інтуїтивне, метаморфічне. У гуманітарному пізнанні можна виявити загальні принципи, підстави, закономірності та вироблення типологічних уявлень, які дають змогу відобразити індивідуальну своєрідність явища, факту. Критерієм гуманітарного пізнання тут є не точність пізнання, а глибина проникнення на підставі діалогічних відносин, за М. Бахтіним. Всі речі, явища можна бачити тільки з точки зору окремої людини, суб'єкта. За М. Бахтіним, не буває “нічийних” або “загальних” уявлень, образів, думок, відношень, концепцій. Предметом гуманітарних наук є мовленнєве буття, а значить, головна мета гуманітарних наук – розкрити погляди і різні точки зору з приводу проблеми, причому взаємодоповнення різних суб'єктивних образів проблеми є головною умовою й способом її постереження.

Висновки. Природничо-наукова стратегія і гуманітарна стратегія мають суттєві відмінності. Протягом століть природничо-наукова стратегія набувала сили й розвивала ідею про можливість побудови єдиної та абсолютно істинній картини світу на підставі монологізму й моноцентричності. Важлива особливість природничо-наукової стратегії – виявлення причинно-наслідкових зв'язків, законів і механізмів, які детермінують образ процесів і явищ, що вивчаються, на підставі експерименту, математичного вимірювання. Головні завдання і процедури природничо-наукового знання – вимірювання, генералізація, логічний аналіз та порівняння, закономірність і детермінація, доведення. Тобто суб'єкт від науки базується на європейській культурі раціоналізму, спирається на образ світу за Аристотелем, на ньютонівський образ природи та пізнання. Уявлення про нескінченність і рівномірність простору й часу, де предмети взаємодіють за законами механіки. Точні науки – це монологічна форма знання: інтелект споглядає безголосну річ, висловлюється про неї, надає останнє слово. Об'єктивність позитивно-наукового пізнання спирається на ту основу, що вилучає з опису і пояснення все, що стосується

суб'єктивного і людини окремо, або особистості науковця і процедур його пізнавально-дослідницької діяльності. Науковець є зовнішня незацікавлена людина, неупереджений суб'єкт.

Література

1. Асмолов О.Г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/annot/annot_10_1_s.html.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М. : Советская Россия, 1979. – 320 с.
3. Говорова Р. К вопросу о развитии пространственных представлений у дошкольников / Р. Говорова. – Дошк. воспитание. – 1974. – № 3. – С. 45–48.
4. Ильин И.А. Философия Гегеля как учение о конкретности бога и человека / И.А. Ильин. – СПб., 1994. – С. 271.
5. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі : в 2-х т. / С.Д. Максименко. – К. : Форум, 2002. – Т. 1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – 319 с.
6. Харченко Н.В. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.В. Харченко; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2005. – 20 с.
7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psyjournals.ru/kip/2006/n2/Udina.shtml>
Юдина Е.Г. Выготского – Л.С. Сахарова: культурно-историческая перспектива, 2006.
8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nesterova.on.ufanet.ru/kornilova/00116.htm>.

ХАРКІВСЬКА А.А.

СУЧАСНА МОДУЛЬНА ОСВІТА ТА РЕЙТИНГОВИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

На сучасному етапі вищі навчальні заклади пропонують студентам цілий спектр профільних напрямів, що є не фіксованими освітніми “вимогами”, а скоріше орієнтирами для індивідуального вибору. Наше завдання – створити практично орієнтовану систему профільного навчання, що дасть змогу випускникові упевнено діяти в умовах сучасного світу та володіти при цьому достатнім рівнем професійної компетентності.

Дискусія про актуальність нових принципів і форм оцінювання розпочалася кілька років тому. Необхідність перегляду системи оцінювання та контролю знань викликана зміною цілей і цінностей освіти. Сьогодні і школа, і вищі навчальні заклади зацікавлені у фіксації й оцінюванні цілого спектра індикаторів освіти, адже оцінювання – це система, яка не тільки констатує, а й стимулює розвиток певних пріоритетних якостей студентів. Тому в процесі навчання у ВНЗ необхідно зосереджувати увагу не тільки на обсязі знань студентів, а і їх соціально корисній роботі, наукових та творчих досягненнях, лідерських якостях.

Для цього необхідно модернізувати систему оцінювання, зробити її гнучкішою й різноплановою, враховувати індивідуальні досягнення в комплексі. Завдання педагога вищої школи полягає в озброєнні майбутніх фахівців методологічними основами професійної діяльності, оволодінні ними навичками системного мислення інноваційного спрямування, засвоєнні не тільки певної системи знань, а й формуванні необхідних практичних умінь і навичок. Згідно з вимогами часу розвиток здібностей має супроводжуватись потребою студентів у неперервній самоосвіті, самовихованні та самовдосконаленні упродовж усього активного трудового життя.

Практична реалізація будь-яких реформ неможлива без теоретичного підґрунтя. Останнім часом проблемою отримання якісної об'єктивної інформації в галузі освітньої діяльності зацікавилися педагогічна спільнота, громадськість, фахівці й управлінці різних рівнів. Серед науковців та практиків, які працюють у сфері розробки цієї тематики, можна назвати Л. Забродську, Н. Крупеніну, Т. Лукіну, А. Орлова, С. Подмазіна, Г. Пономарьову, С. Шишова, М. Берещука, Г. Стадника, В. Некоса, К. Левківського, Ю. Сухарнікова, А. Хуторського.

Проблеми, пов'язані із зазначеним обов'язковим компонентом навчального процесу, розглянуто та проаналізовано сучасною педагогікою і психологією за різними напрямками: розроблення інноваційних технологій навчання (А. Алексюк, А. Андрющук, І. Богданов, М. Гринькова, О. Зайцев, С. Заславська, Т. Ільїна, В. Козакова, О. Лавренко, Е. Лузик, П. Москаленко, П. Сікорський, М. Чошанов та ін.); використання багатобальної шкали оцінювання (В. Аванесов, В. Беспалько, П. Величко, М. Єрецький, В. Карпов, В. Козаков та ін.); визначення теоретичних проблем контролю як одного з методів педагогічного стимулювання.

Мета статті – окреслити контури системи оцінювання професійної компетентності майбутніх фахівців, що не зводиться тільки до знань, умінь і навиків, сформованих традиційною освітою.

Для характеристики традиційної освіти скористаємося метафорою британського філософа К. Поппера. Він використовував поняття “теорія “bucket” (ємкості) науки” або “теорія “bucket” свідомості” для характеристики доктрини, згідно з якою, “перш ніж мати можливість знати або говорити що-небудь про світ, ми повинні мати уявлення – чуттєвий досвід. Наше знання, наш досвід складаються або з накопичених спогадів, або з накопичених уявлень, засвоєних і класифікованих. Наша свідомість, наш розум нагадують контейнер – щось подібне до “bucket”, в якому збираються уявлення і знання” [4, с. 320]. “Уявлення – це ніби сирий матеріал, що стікає ззовні в bucket, де він піддається деякій (автоматичній) обробці, засвоєнню або, можливо, систематичній класифікації, щоб у кінцевому підсумку перетворитися на щось не настільки вже відмінне від bucket “чистого вина досвіду”, скажімо, на міцне вино [4, с. 321].

Як бачимо, традиційне навчання з відповідними методиками, орієнтоване на знання, уміння, навички, є не що інше, як “вливання в посудину”. Причому, якщо розглядати процес вливання загалом, то він побудований на індуктивній методології – йде поступове накопичення фактографічного матеріалу.

М. Мамардашвілі зазначав, що людину можна примусити робити все, що завгодно, єдине, що її не можна примусити, – це бажати працювати [1]. Це бажання (у педагогіці – пізнавальна активність) – щось внутрішнє в людині. І ми не говоримо про те, щоб примусити хотіти, ми говоримо про те, щоб створити умови для виникнення бажання або, як говорив І. Бунін, “бажання бажати”.

Ми створюємо в інституті середовище постійного бажання творити, припускаючи, що це є необхідною умовою розвитку творчих здібностей. Але сам розвиток – це прерогатива студента (розвивати себе або не розвивати). Ми не можемо стверджувати, що розвиваємо студента, бо це твердження веде нас до “теорії “bucket” навчання”.

У навчальному закладі існують два підходи до організації навчального процесу: самостійне аудиторне навчання, тобто з обов'язковим прослуховуванням лекційного курсу, відвідуванням практичних, семінарських, лабораторних занять тощо [2, с. 55].

Якщо студент переходить на індивідуальну форму навчання, то він усвідомлює, що повинен цілком самостійно засвоїти навчальні курси й дисципліни. Перевагою такого виду навчання, на наш погляд, є те, що, виходячи зі своїх інтелектуальних здібностей, він витратить різну кількість часу як на засвоєння нового матеріалу, так і на вивчення окремих дисциплін. Слід звернути увагу на те, що цей вид навчання потребує значно більшого обсягу системи оцінювання знань для забезпечення якості освіти. Необхідно мати якісно підготовлені методичні матеріали, в тому числі електронні підручники, електронні методичні рекомендації з різних видів занять, а також широко розвинену систему педагогічного консультування й керівництва.

Як свідчить досвід, втілення цієї форми організації в навчальний процес, результативність різних форм самостійного здобуття освіти значно зростає від використання інформаційних технологій, наприклад, мультимедійних посібників, дидактичних засобів нового покоління. Значне збільшення ролі самостійної роботи в навчальному процесі передбачає зміщення акценту в бік методичної роботи. Для самостійного вивчення навчальних курсів і дисциплін відповідно до складених планів викладачі ВНЗ повинні постійно приділяти увагу розробці навчально-методичних матеріалів, організації контролю за результатами навчання.

Іншою формою навчання є традиційне аудиторне навчання студентів під керівництвом викладачів, які, використовуючи різні прийоми, методи й засоби, організовують сприймання, осмислення, запам'ятовування та застосування знань, зберігають структурно-логічну послідовність вивчення дисциплін, відстежують взаємозв'язки між предметами, а також упроваджують різні форми мотивації й контролю за результатами навчання.

Аналізуючи ці дві форми навчання, можна зазначити, що аудиторний вид навчання є продуктивнішим, тобто за одиницю часу студенти засвоюватимуть більше елементів знань, тому що є допомога викладача в аудиторії. Проте студент, який навчатиметься тільки самостійно, матиме ряд переваг, а саме: набуття функцій самостійного здобуття знань; пошук раціональних форм запам'ятовування навчального матеріалу; розвиток вольових зусиль, навичок самоконтролю; оволодіння методикою побудови структурної схеми навчального предмета, лаконічного конспектування тощо.

Саме суперечність між виключно самостійним способом здобуття знань та засвоєнням їх під керівництвом викладача вирішує нова освітня парадигма – кредитно-модульна система, яка поєднує навчання під керівництвом педагога із самостійною навчальною працею студента. Перевагою цієї системи є можливість не тільки враховувати навчальне навантаження, а й накопичувати всі досягнення студента (участь у наукових конференціях, олімпіадах тощо).

Під час обґрунтування навчальних технологій для тих чи інших суб'єктів навчання, в інституті зберігається закономірність щодо співвідношення між часом аудиторного навчання і самостійною роботою, залишається в повному обсязі навчальне навантаження студентів згідно з відповідними нормативами освітньо-кваліфікаційних характеристик майбутніх фахівців. В цілому дотримуються таких співвідношень і пропорцій: 50/50, 40/60 чи 60/40 (аудиторні години/години на самостійну роботу).

Втілюючи нову навчальну кредитно-модульну технологію з урахуванням того, що час на самостійне навчання студентів щороку зростатиме, керівництво ін-

ституту передбачає в навчальному алгоритмі, з одного боку, відповідні заходи, які спонукали б студентів до самостійного вибору навчальних дисциплін з узятими зобов'язаннями щодо вчасного їх засвоєння (залікові кредити), а з іншого – максимальну допомогу студентам якісно засвоювати навчальний матеріал логічно завершеними частинами (модулями).

Сучасна модульна система освіти передбачає й новий підхід до оцінювання студентів. Необхідно оцінювати не лише обсяг знань, умінь і навичок, а й професійну компетентність майбутнього фахівця. Можна позначити чотири основні підходи до розширення меж гуманізації бальної відмітки:

1) пролонговане оцінювання (накопичувальний рейтинг) – за окремі етапи або види робіт виставляється певна кількість проміжних балів; підсумок зазвичай не виходить за рамки 100-бальної схеми, але студент має шанс поступово перетворити двадцять балів у п'ятдесят, п'ятдесят у вісімдесят [3];

2) цілковитий або частковий перехід на багатобальну систему (від 1 до 100 балів) кожне завдання, залежно від складності, нестандартності й креативності, оцінюється за певною шкалою, що пропорційно збільшується. Як правило, подібна система існує паралельно із традиційною, п'ятибальною шкалою й охоплює елективні та додаткові курси, а також проектно-дослідницькі види діяльності;

3) рейтингова система оцінювання, що передбачає перехід від констатувального до накопичувального статусу балів. Як правило, вона ґрунтується на інтегральній оцінці результатів усіх видів навчальної діяльності студента, передбачених освітньою програмою;

4) кредитно-модульна система як інструмент зіставлення результатів процесу навчання в умовах різних систем освіти, програм і кваліфікацій. Застосовується відповідно до документів Болонського процесу, щоб визначити якість освіти на рівні, що фіксується міжнародними освітніми стандартами.

Отже, кожен студент за підсумками навчального року може побачити свої успіхи не тільки в поточному навчанні (академічний рейтинг), але й в олімпіадах, науково-практичних конференціях, конкурсах, змаганнях будь-якого рівня (науково-креативний рейтинг); у суспільній діяльності та волонтерських програмах (громадський рейтинг). Використання результатів рейтингу може бути різним. Рейтингова перевага дає людині бонус, тобто забезпечує їй міцнішу позицію. Це також інваріантний принцип рейтингу. Рейтинг – це й стимулювальне прагнення піднятися, тим більше, що шлях вгору відкривається не лише через стандартні навчальні успіхи, а й через проектно-дослідницьку роботу, творчі, спортивні, технічні досягнення, участь у волонтерських програмах та акціях доброї волі. Рейтинг фіксує не тільки перемоги (призові місця, дипломи), а й участь, зрозуміло, активну та регулярну.

Намагаючись доповнити існуючу систему оцінювання, ми зіткнулися з необхідністю виділення нових критеріїв якості, адекватних для сучасної освіти.

З якісними показниками тісно пов'язані прогнозовані результати, які входять до комплексу складової моделі випускника. На наш погляд, якісні показники доцільно використовувати як елементи ключових компетентностей, що визначають успіх у роботі та житті. Компетентність не зводиться тільки до знань чи вмінь. “Компетентність є сферою відносин, що існують між знанням і дією в людській практиці” [5].

Метод компетентності фокусується на визначенні тих вимірюваних людських властивостей, що прогнозують оптимальне виконання роботи та задоволення від неї. Метод оцінювання компетентності – точний та неупереджений підхід до прогнозування результату. Отже, застосування моделі компетентності й методу оцінювання її як основи комплексної моделі оцінювання досягнень студентів є прийнятним та обґрунтованим.

Ураховуючи чітко сформульований запит суспільства на комплексну освіту, ми вважаємо перехід до рейтингової системи оцінювання у вищій школі потрібним і своєчасним. Одночасне врахування низки елементів ключових компетентностей дає змогу отримати об'єктивну повну картину – не лише картотеку знань і навичок, а й зріз формування компетентностей.

Спираючись на цей підхід, ми розробили модель випускника ВНЗ. Створена нами модель включає два основні компоненти: рейтинг академічної успішності – змінюється за підсумками півріччя з урахуванням оцінок з навчальних предметів, поведінки і старанності; “портфоліо” – є накопичувальною системою обліку різних досягнень і включає два розділи: науково-креативний і громадський рейтинги.

Рейтинг академічної успішності відображає виключно навчальні досягнення студента, тобто рівень знань з усіх предметів, що вивчаються, а також сформованість загальнонавчальних і професійних навичок. У рейтингову таблицю заноситься середній бал кожного студента за всіма предметами, рейтинг навчальних досягнень студента з математики, фізики, інформатики, української мови, історії тощо.

Науково-креативний рейтинг відображає участь студентів у будь-яких інтелектуальних, творчих і спортивних змаганнях, що проводяться як у інституту, так і за його межами. Це можуть бути предметні олімпіади, науково-практичні конференції, творчі фестивалі та виставки, конкурси науково-дослідних і художніх проєктів, рефератів, есе, спортивні змагання на районному, міському, республіканському рівнях. Також враховуються успіхи в дистанційних міських, республіканських і міжнародних олімпіадах, у тестах (наприклад, конкурс імені П. Яцика з української мови, “Педагогічна майстерність” з педагогіки). Зрозуміло, будь-яке досягнення заноситься до рейтингової таблиці лише після його документального підтвердження.

За кожне досягнення певного рівня студентів нараховуються бали у рейтинговій таблиці, згідно з рейтинговою шкалою, затвердженою вченою радою інституту. Надалі набрані бали підсумовуються. Отже, науково-креативний рейтинг є накопичувальним. При підрахунку балів застосовується рейтингова шкала, що враховує питому вагу досягнень інститутського, районного, міського, республіканського та міжнародного рівнів. Також розрізняється питома вага першого, другого, третього місць і дипломів на кожному рівні.

Громадський рейтинг відображає рівень соціальної компетентності студентів, їх суспільну активність. Він враховує активну й постійну, а не епізодичну участь у діяльності органів інститутського самоврядування різного рівня, у соціально корисних акціях і проєктах, у святах, спектаклях, що організуються інститутом або його партнерами.

Майбутнім фахівцям нараховуються бали за досягнення на рівні району, міста, республіки за підсумками кожного навчального періоду. Набрані бали підсумовуються протягом усіх років навчання та враховуються із застосуванням різних коефіцієнтів залежно від рівня досягнень. Дані для рейтингу надають педагоги, які займаються кожним напрямом соціально корисної діяльності студентів.

В основу рейтингової системи оцінювання покладено: оцінку максимально широкого спектра досягнень; оцінку знань із погляду їх практичної вживаності; стимулювання; ніяких штрафних вирахувань у накопичувальній частині рейтингу; включення особистих досягнень “портфолію”; створення основи для вибору сфери й виду майбутньої діяльності; використання принципу зростаючих коефіцієнтів при підрахунку балів; урахування освітніх результатів і досягнень, виходячи із їх значущості в освітній програмі ВНЗ і з урахуванням індивідуального (профільного) вибору.

Результати рейтингу в освітньому процесі використовуються для побудови системи комплексного моніторингу ефективності освітньої програми; підвищення рівня мотивації студента в різних сферах діяльності; побудови індивідуальних освітніх програм.

Таким чином, освіта в Україні сьогодні має ґрунтуватися не тільки на традиційних (знання, вміння, навички) засадах, а й на нових, інноваційних засадах запропонованих ЮНЕСКО: “вчитися знати, вчитися робити, вчитися бути, вчитися співіснувати”.

Висновки. Сучасна модульна система освіти передбачає й новий підхід до оцінювання студентів. Необхідно оцінювати не лише обсяг знань, умінь і навичок, а й у цілому професійну компетентність майбутнього фахівця. Для цього запропоновано введення рейтингової системи оцінювання. Якісні показники доцільно використовувати як елементи ключових компетентностей, що визначають успіх у роботі та житті. Створена нами модель включає два основні компоненти: рейтинг академічної успішності – змінюється за підсумками півріччя з урахуванням оцінок з навчальних предметів, “портфолію” – накопичувальною системою обліку самих різних досягнень.

Враховуючи чітко сформульований запит суспільства на комплексну освіту, ми вважаємо перехід до рейтингової системи оцінювання у вищій школі потрібним і своєчасним. Одночасне врахування низки елементів ключових компетентностей дає змогу отримати об’єктивну повну картину формування компетентностей.

Література

1. Мамардашвили М.К. Мой опыт нетипичен / М.К. Мамардашвили. – СПб. : Азбука, 2000. – 345 с.
2. Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (ніженський державний університет імені миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2008 – № 3. – С. 53–57.
3. Пономарьова Г.Ф. Вища освіта України в парадигмі євроінтеграції (курс лекцій) : навч. посіб. / Г.Ф. Пономарьова, А.А. Харківська, Т.В. Отрошко. – Х., 2008. – 336 с.
4. Поппер К.Р. Объективное знание. Эволюционный подход / К.Р. Поппер. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 281 с.
5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/theory/2340>.

ХАУСТОВА О.В.

РОЗВИТОК ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ З ТОЧКИ ЗОРУ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Зміни суспільної свідомості, пов’язані з кризою в соціально-економічній та духовній сфері, спрямували наукові пошуки на переосмислення ролі духовного чинника відродження України. Втрата духовних орієнтирів особистості, недостат-

ня сформованість духовного досвіду пізнання, переживання, взаємодії, творчості негативно впливає на розвиток найголовніших соціальних процесів. Духовне здоров'я дитини в таких умовах потребує інтенсивної підтримки, яку мають здійснювати педагоги. Для цього вчитель має виявляти свій духовний потенціал як основу виховного впливу на дитину. Розвиток духовного потенціалу педагога стає одним із пріоритетів неперервної педагогічної освіти в цілому й післядипломної зокрема.

Організація такого післядипломного педагогічного процесу, який здатний справляти розвивальний вплив на духовний потенціал педагога, є складним завданням, вирішити яке можна, спираючись на здобутки видатних педагогів сучасності й минулого. Тому актуальним є дослідження педагогічних ідей В.О. Сухомлинського, які можна покласти в основу діяльності з розвитку духовного потенціалу вчителя.

Аналіз останніх публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми, показав, що концептуальні ідеї В.О. Сухомлинського щодо духовного розвитку педагога покладені в основу багатьох сучасних педагогічних досліджень, а саме: виховної майстерності педагога І.Д. Бега; педагогіки духовності І.А. Зязюна; духовного розвитку особистості Е.О. Помиткіна; духовності як якості особистості О.В. Сухомлинської; розвитку гуманістичного потенціалу майбутнього педагога вищої школи А.В. Сущенка; перспектив розвитку післядипломної педагогічної освіти Т.І. Сущенко та ін.

Українські дослідники використовують спадщину В.О. Сухомлинського для детального вивчення методологічних засад виховання духовності (Н.А. Іордакі, Г.П. Шевченко та ін.); формування духовного, духовно-творчого потенціалу студентської молоді (В.В. Вербець, О.М. Олексюк та ін.); розвитку духовної культури, цінностей особистості (Л.С. Сидоренко, О.М. Целякова та ін.), розвитку духовності вчителя (Т.М. Ткачова, С.Я. Черніков та ін.).

Зарубіжні дослідники також звертаються до ідей класика української педагогіки для проведення досліджень духовного розвитку майбутнього вчителя (В.М. Пустовалов, Г.А. Трибушна та ін.); розвитку духовного досвіду, духовної культури студентів (О.К. Нестеров, Н.К. Полукарова, І.В. Юстус та ін.); творчості й вирішення завдань духовного розвитку особистості (М.В. Горелікова та ін.); підготовки до духовно-морального виховання дітей (Л.П. Гладких та ін.).

Однак залишаються слабо вивченими в сучасній педагогіці джерела вирішення проблеми розвитку духовного потенціалу вчителя в працях класиків вітчизняної педагогіки.

Мета статті – розкрити теоретичні основи розвитку духовного потенціалу вчителя за В.О. Сухомлинським.

Аналіз педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського дав змогу виокремити такі аспекти вивчення означеної проблеми, як: ускладнення в духовному розвитку педагогів; концептуальні засади й теоретичні підвалини розвитку духовного потенціалу педагогів; умови організації розвитку духовного потенціалу педагогів у післядипломний період.

Ускладненнями духовному розвитку педагогів В.О. Сухомлинський бачить недостатню розвиненість загальної та емоційної культури, нестачу вільного часу у вчителя, його завантаженість “писаниною”. Він зазначає: “Тут питання упирається насамперед у вільний час учителя. Як повітря для здоров'я, він потрібен для постійного духовного збагачення вчителя” [4, с. 91]. Однак останнім часом “паперова

робота” забирає все більше часу вчителя, що свідчить про необхідність перегляду вимог до його звітності.

Одним з найбільших ускладнень актуалізації духовного потенціалу педагога є тенденція до перебільшення ролі навчання над вихованням у шкільній практиці, тоді як В.О. Сухомлинський зазначає: “Навчання – це насамперед взаємини між людьми, обмін духовними цінностями, взаємна віддача сердечної доброти, співчутливості. Усе шкільне життя повинно бути пройняте духом гуманності” [4, с. 127]. Тому перспективою вдосконалення післядипломної освіти вчителя є поглиблення підготовки до здійснення виховної роботи, тоді як на сьогодні зведено до мінімуму курсову перепідготовку класних керівників.

Продовжуючи його думку про те, що “ідеал – це духовна серцевина особистості” [4, с. 110], ми робимо висновок про те, що суперечливість педагогічних ідеалів сучасності породжує перешкоди розквіту духовного потенціалу вчителя. Подолання подібних суперечностей можливе в умовах діалогізації післядипломного педагогічного процесу, організації дискусій щодо сутності ідеалів, які спрямовують навчально-виховну діяльність.

Розглядаючи особливості праці вчителя з духовного виховання школярів, В.О. Сухомлинський змальовує безліч видів діяльності, які дають змогу досягти позитивних зрушень у розвитку духовного світу вихованців. Однак практика підготовки вчителів не враховує необхідності організації такого освітнього процесу, який би дозволив опанувати означеними видами діяльності повною мірою. Отже, необхідна докорінна перебудова неперервної педагогічної освіти в цілому й у післядипломний період зокрема. Для її здійснення слід врахувати певні концептуальні засади, які надає можливість визначити спадщина В.О. Сухомлинського.

Провідною концептуальною ідеєю розвитку духовного потенціалу вчителя є твердження В.О. Сухомлинського про те, що кожна людина має “осягнути щастя повноти свого духовного життя” [2, с. 73]. Отже, саме створення умов для досягнення вчителем повноти духовного життя має стати однією з пріоритетних цілей післядипломної педагогічної освіти. Розвиток і актуалізація духовних потенціалів учителя як спосіб досягнення цієї мети відбувається в умовах поєднання трудового й духовного життя як єдності [2, с. 80], врахування залежності духовного життя (інтелектуального розвитку, мислення, уваги, пам’яті, старанності тощо) від фізичних сил людини [4, с. 62], “формування духовного світу людини в тісному зв’язку як з її розумовим та фізичним, так і з моральним та естетичним розвитком” [3, с. 212], врахування закономірностей духовного життя, які залежать від вікових особливостей [3, с. 233], на що вказує видатний педагог-гуманіст.

Теоретичними основами дослідження умов розвитку духовного потенціалу вчителя в післядипломному педагогічному процесі є основні поняття педагогіки духовності, які визначає В.О. Сухомлинський, такі як: духовне багатство людини, сфера духовного життя, духовні сили людини, духовний розвиток, духовне життя школи.

Розглянемо ці поняття. Так, основоположним для подальшого дослідження є поняття “духовне багатство людини”, яке В.О. Сухомлинський формулює таким чином: “Духовне багатство людини – моральна спрямованість вищих форм психічної діяльності, ідейність спонукань, інтересів, думок, поглядів, переконань – визначається характером, змістом, суттю громадського життя особистості, її взаєминами з іншими людьми, її роллю в трудовому житті колективу” [3, с. 212].

Духовне багатство людини виявляється у сфері її духовного життя, визначення сутності якого ми знаходимо у працях В.О. Сухомлинського: “Сфера духовного життя людини – це розвиток, формування й задоволення її моральних, інтелектуальних і естетичних запитів та інтересів у процесі активної діяльності. Джерелом духовного світу людини є матеріальний світ, об’єктивна дійсність і особливо такі важливі її сфери, як громадське життя людини, її соціальний і моральний досвід” [3, с. 212]. Вершиною духовного життя людини, показником найвищого ступеня розвитку її інтелекту, почуттів, волі він вважає творчість – створення духовних і матеріальних цінностей високої суспільної значущості [3, с. 278].

Розгляд цих понять на сторінках праць В.О. Сухомлинського показує: “Духовне життя, духовне багатство людини визначається багатством її справжнього ставлення до навколишнього світу, змістом і характером її взаємодії з природою та людьми. В цих стосунках і в цій взаємодії на першому місці стоїть активність праці, думки, почуття, що виливається зрештою в діяльність, покликану перетворювати світ” [3, с. 233].

Сутність духовного потенціалу особистості найбільше відображає дефініція “духовні сили людини”. В.О. Сухомлинський відносить до духовних сил людини розум, почуття, погляди, переконання, волю особистості.

Визначаючи сутність духовного розвитку особистості, В.О. Сухомлинський зауважує, що він є процесом багатограним, безперервним і водночас єдиним [3, с. 234], являє собою “наслідок впливу об’єктивної дійсності на індивіда, зокрема взаємовідносин особистості й колективу” [3, с. 238].

Духовне життя школи В.О. Сухомлинський розуміє як дуже широке поняття: “Це й пробудження, розвиток, задоволення різноманітних інтелектуальних інтересів, не пов’язаних безпосередньо з обов’язковим навчанням, і те, що ми називаємо рухом, життям знань (застосування знань на практиці, активна діяльність, у процесі якої відбувається обмін знаннями в колективі). Це й творча праця, і самостійний інтелектуальний розвиток, становлення індивідуальних здібностей, покликання, життєвої мети” [2, с. 76]. При цьому велике значення мають такі фактори, як: поєднання колективного й індивідуального елементів духовного життя [2, с. 76]; наповнення почуттям оптимістичної впевненості у своїх силах, почуттям власної гідності [2, с. 76]; взаємний вплив, передавання моральних багатств і цінностей [4, с. 52].

На основі ідей В.О. Сухомлинського, можна виокремити специфічні умови розвитку духовного потенціалу вчителя в післядипломний період. Необхідними умовами перебудови післядипломного педагогічного процесу як у курсовий, так і міжкурсний період з метою впливу на розвиток духовного потенціалу вчителя виявились такі, як: урахування об’єктивних умов фізичного розвитку, впливу суспільної свідомості, збагачення відносин із зовнішнім світом, активізація духовного життя школи, діяльнісне спрямування духовних сил педагога, виховання духовних інтересів і запитів, створення духовної єдності особистості та колективу, актуалізація усвідомлення педагогом єдності його професійного й духовного життя, розвиток потреб у духовному спілкуванні з дитиною, організація творчих досліджень учителів, зміна вектора педагогічного аналізу в духовну площину.

Зважаючи на те, що педагогічна праця – це постійне напруження сил душі, В.О. Сухомлинський вказує на те, що повнота духовного життя тісно пов’язана зі

здоров'ям учителя. У процесі опанування самокеруванням учителю необхідно вчитись гальмувати збудження, знаючи особливості власної нервової системи, володіти своїми емоціями [1, с. 11]. Розвиток мистецтва володіти власними емоціями, згідно з досвідом В.О. Сухомлинського, залежить від вміння не допускати таких негативних явищ, як “похмурість, перебільшення чужих пороків, гіперболізація “ненормальних” дитячих намірів і дій” [1, с. 12]. Важливим стає подолання вчителем “дурної звички вимагати від дитини того, що можна вимагати тільки від дорослого” [1, с. 12]. Для цього видатний педагог рекомендує такі засоби:

- давати напруженню розрядку, не нагнітати його; чергувати періоди значного напруження розумових зусиль з періодами порівняно спокійними; розумно використовувати час відпочинку; бережливо витратити нервові сили в повсякденній праці;
- знайти діяльність, яка допоможе подивитись на те, що викликає збудження, роздратування, в іншому світлі (зробити неприємне смішним), застосовувати гумор, доброзичливо висміювати негативне, жартом підтримувати позитивне;
- переключати енергію всього колективу разом з учителем на справу, яка вимагає духовної єдності, колективної творчості, трудової зосередженості всіх і кожного, взаємного обміну інтелектуальними цінностями;
- спілкуватися з природою, щоб фізичне напруження поєднувалося з думкою;
- активізувати гармонійне злиття в духовному житті людини її думок, почуттів, переживань і діяльності [4, с. 202].

У процесі самоосвіти та курсової перепідготовки вчителю необхідно розвивати специфічні вміння, що дають йому змогу розвивати духовний потенціал дитини, на які вказує В.О. Сухомлинський:

- здійснювати духовне спілкування педагога й дитини [4, с. 17]; розвивати мову школяра [3, с. 319];
- спрямовувати активність дитини, підлітка, юнака в таке русло, “де сила духу виявляється в мужньому вчинкові” [2, с. 119];
- відкривати перед дітьми незвичайний світ краси [4, с. 180]; ставити на перше місце духовну красу людини [2, с. 180], “навчити дитину бачити в красі навколишнього світу, в красі людських стосунків духовне благородство, доброту, сердечність і на цій основі утверджувати прекрасне в собі” [2, с. 177], “формувати в дітей, підлітків, юнацтва уявлення про прекрасну людину, про піднесене й величне в її думках, почуттях, переживаннях”, доповнюючи це живими прикладами високоморальної поведінки [2, с. 180]; поєднувати образ і слово, впливаючи на відчуття прекрасного дитини [2, с. 180]; створювати естетичну обстановку в класі, на шкільній садибі, вдома [3, с. 268];
- виховувати “вимогливою любов'ю” через відкритість серця і вимогливість до самого себе [2, с. 188]; поєднувати повагу з вимогливістю [4, с. 128];
- досягати духовної єдності, в якій вихователь і вихованець відчувають себе однодумцями [4, с. 52]; організовувати трудову співдружність [4, с. 121]; безпосередньо звертатися до розуму й серця вихованця [4, с. 74]; ділитися своїми роздумами з вихованцями [4, с. 134];
- підтримувати бажання дитини бути гарною, здійснювати моральну підтримку [4, с. 128]; розуміти причини дитячих вчинків [4, с. 139];
- висловлювати чутливість до духовного світу дитини [4, с. 129]; виявляти доброту, щирість, правдивість, відвертість [4, с. 130];

- вдосконалювати емоційну культуру й вихованість почуттів, доводити власні почуття до дитячих сердець без крику [4, с. 129];
- виражати непримиренність до духовної пустоти, фальші [4, с. 131];
- “розбудити й одухотворити в кожному цю велику людську силу – здатність, змінюючи обставини, змінювати і самих себе” [4, с. 167]; надихати, одухотворювати дітей благородними поривами й спонуками [4, с. 180];
- вдосконалювати майстерність виховання, яка “полягає в тому, щоб, знаючи, якою повинна бути людина, вміти одухотворити її прагненням до свого власного ідеалу” [4, с. 170].

Активізація самоосвіти й саморозвитку духовного потенціалу вчителя є метою методичної роботи школи й післядипломного педагогічного процесу. На її специфічне спрямування В.О. Сухомлинський вказує так: “Учитель готується до хорошого уроку все життя... Така духовна і філософська основа нашої професії і технології нашої праці: щоб відкрити перед учнями іскорку знань, учителям треба увібрати море світла, ні на хвилину не відходячи від променів вічно сяючого світла знань, людської мудрості” [4, с. 90].

У процесі курсової й міжкурсової перепідготовки в КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР створюються умови для розвитку духовного потенціалу вчителів на засадах ідей В.О. Сухомлинського. Так, у навчальні плани курсової перепідготовки введено спецкурс “Розвиток духовного потенціалу педагога і дитини в навчально-виховному процесі”, який передбачає опанування необхідними знаннями, вміннями й навичками сприяння духовному розвитку та саморозвитку особистості. У процесі викладання професійного модуля, а саме занять з теми “Педагогічна майстерність і професійна компетентність педагога в сучасному навчально-виховному процесі”, розглядаються питання розвитку мистецтва оволодіння вчителем власними емоціями, виховання як постійного духовного збагачення дитини, навчання як обміну духовними цінностями. У змісті лекційно-практичних занять з теми “Перспективний педагогічний досвід як фактор розвитку педагогічної майстерності”, яка є складовою професійного модуля курсової перепідготовки, червоною ниткою проходить думка про організацію творчої дослідницької діяльності вчителя, на якій наголошував В.О. Сухомлинський.

У міжкурсовий період запорізькі педагоги мають змогу бути активними учасниками роботи творчої групи “Розвиток духовного потенціалу педагога і дитини в умовах гуманізації освітнього процесу”, взяти участь у роботі постійно діючих обласних семінарів, таких як “Активізація духовно-творчого потенціалу педагога як фактор розвитку педагогічної майстерності”. Серед проблемних курсів, що пропонуються за дистанційною формою, є курс “Розвиток духовного потенціалу педагога і дитини як умова гуманізації освітнього процесу”, в роботі якого передбачено участь педагогів початкової школи, позашкільних і загальноосвітніх закладів. Це дає змогу втілювати спадщину В.О. Сухомлинського в процесі розвитку духовного потенціалу вчителя в післядипломний період.

Висновки. Отже, аналіз педагогічних ідей В.О. Сухомлинського доводить необхідність перебудови післядипломного педагогічного процесу як у курсовий, так і міжкурсовий період з метою впливу на розвиток духовного потенціалу вчителя. В основу такої перебудови можна покласти концептуальні ідеї щодо визначення досягнення вчителем повноти духовного життя пріоритетною метою післядипло-

мної педагогічної освіти, організації поєднання трудового й духовного життя як єдності, врахування залежності духовного життя від фізичних сил людини, формування духовного світу людини в тісному зв'язку як з її розумовим і фізичним, так і з моральним та естетичним розвитком, врахування закономірностей духовного життя, які залежать від вікових особливостей.

Зміст післядипломної педагогічної освіти має бути розширений, включати знання, вміння, необхідні педагогу для створення духовної спільності з дитиною, актуалізації власного духовного потенціалу. Спадщина В.О. Сухомлинського розкриває необхідні умови відповідної перебудови післядипломного освітнього процесу. Упровадження ідей В.О. Сухомлинського в процес розвитку духовного потенціалу вчителя в КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР засвідчило їх актуальність, підвищило результативність післядипломної освіти вчителів.

Перспективи подальших розробок означеної проблеми лежать у площині визначення конкретних методів, прийомів розвитку духовного потенціалу вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті впровадження ідей В.О. Сухомлинського.

Література

1. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1984. – 254 с.
2. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – Т. 1. – С. 62–206.
3. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра / В.О. Сухомлинський // Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості : вибрані твори : в 5 т. – Т. 1. – С. 209–400.
4. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1988. – 284 с.

ЦАРЕНКО О.П.

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ КУРСАНТІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ

Формування мотивації – всієї сукупності мотивів, що спонукають до досягнення поставленої мети, інколи відбувається стихійно, не виступаючи предметом спеціальної діяльності. Зазвичай мотиваційна сторона навчання курсантів найменш досліджена у практиці підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ. Одним із основних завдань викладача вищої військової школи є стимулювання курсантів до вияву пізнавальних інтересів, пізнавальної ініціативи та творчої пізнавальної самодіяльності, що є основою пізнавальної активності майбутніх офіцерів-прикордонників і результатом формування в них позитивної мотивації, до інноваційних педагогічних процесів, зокрема, до застосування навчально-ігрового проектування в гуманітарній підготовці. Така мотивація має ґрунтуватися на взаємозв'язку змісту матеріалу з гуманітарних дисциплін та інноваційних форм навчання курсантів із застосуванням ігрових проектів.

Аналіз наукових джерел із вивчення мотивації курсантів у процесі фахової підготовки дає змогу відзначити зацікавленість учених і педагогів-практиків проблемою мотивування суб'єктів освітнього процесу до активної навчально-пізнавальної діяльності. Зокрема, Н. Генералова характеризувала стимули, що

впливають на мотивацію навчання [2]; проблемам мотивації були присвячені дисертаційні дослідження різних авторів, які розглядали психологічні умови професійної мотивації слухачів ВВНЗ (Л. Дунець) [3]; формування мотивації навчальної діяльності в курсантів (В. Клачко) [6] та інші.

Потребує дослідження мотивація курсантів до активного включення в нову діяльність у формі навчально-ігрового проектування в процесі гуманітарної підготовки. Адже курсантів необхідно навчити проектувати та моделювати операційну сторону навчання, сформувані в них вагомні мотиви до застосування таких педагогічних інновацій, як навчальні ігри, метод проектів, проектування, моделювання навчально-ігрової або професійно-ігрової ситуації.

Мета статті – розкрити сутність мотивації курсантів до застосування навчально-ігрового проектування в гуманітарній підготовці.

Будь-яка діяльність буде більш ефективною й результативною за умови наявності сильних і яскравих мотивів, які спонукатимуть до дії. Зазвичай у кожної людини складається своя система мотивів, які можуть бути “стійкими й тимчасовими, генералізованими та ситуативними, соціально й особистісно визначеними” [5, с. 528].

Тлумачення мотиваційних процесів у наукових доробках різних авторів дає змогу зазначити, що в літературних джерелах мотивація розглядається як наукове поняття, за яким не можна безпосередньо спостерігати. Мотивацію можна визначати як внутрішній стан, що спонукає до активності чи руху (з англ. motivation – рушійна сила) та скеровує поведінку в напрямі досягнення цілей. З цього приводу слушною є думка В. Роменця, що мотивація є рушійною силою вчинкової активності [7, с. 37].

Мотивацію курсантів до креативно-продуктивної самостійної діяльності у вигляді навчально-ігрового проектування ми розуміємо як систему детермінант, стимулів, мотивів, що спонукає майбутнього офіцера до творчого інноваційного підходу в гуманітарній підготовці, адже пізнавальна активність у період навчання у ВВНЗ є основою підготовки до продуктивної професійної діяльності в майбутньому, тому вмотивована навчальна діяльність є важливою умовою формування майбутньої професійної діяльності.

Доведено, що майже 25% успіхів у навчанні залежить від мотивації навчальної діяльності. Позитивне ставлення до навчально-пізнавального процесу у ВВНЗ, на нашу думку, пов’язане з активним прагненням курсантів оволодіти необхідними знаннями, вміннями й навичками, зокрема, накопиченням практичного досвіду інноваційної діяльності, що дасть змогу майбутнім офіцерам-прикордонникам використовувати ці здобутки у своїй службово-професійній діяльності.

Інноваційна діяльність педагога й курсантів у навчальному процесі ВВНЗ відображає сукупність нових форм організації роботи суб’єктів освітнього процесу, що може бути мотивувальним фактором. Співвідношення різних мотивів оволодіти новим видом діяльності, а в нашому випадку – застосовувати навчально-ігрове проектування в гуманітарній підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників, зумовлює вибір конкретних форм і методів навчання, створення оптимальних педагогічних умов для оволодіння курсантами зазначеними вміннями.

Під мотивом курсантів здійснювати навчально-ігрове проектування ми розуміємо усвідомлену потребу майбутнього офіцера-прикордонника здійснювати цей вид інноваційної діяльності у вивченні гуманітарних дисциплін як шлях до вдосконалення своєї службово-професійної підготовки. Ці мотиви породжуються са-

мою навчальною діяльністю, тому завдання викладача в процесі вивчення гуманітарних дисциплін – створити таке навчальне середовище, в якому в курсантів формуватимуться навчально-пізнавальні інтереси, позитивні емоції від успішної інтелектуальної активності, прагнення до самостійної творчої діяльності.

Тому в ході створення такої педагогічної умови, як позитивна мотивація курсантів до інноваційної діяльності, реалізується мотиваційний компонент моделі застосування навчально-ігрового проектування у процесі гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. Показником сформованості мотиваційного компонента є пізнавально-дієвий інтерес, який складається з двох рівнів: інтересу до нових форм навчальної взаємодії у вигляді дидактичних ігор (суто пізнавальний, або споглядальний інтерес) та інтересу до певної діяльності, коли курсанти мають змогу перейти на позицію активного суб'єкта власної навчальної діяльності в проектуванні певних навчально-ігрових, професійних ситуацій.

Отже, пізнавально-дієвий інтерес курсанта-прикордонника до використання навчально-ігрового проектування у процесі гуманітарної підготовки – це група мотивів, які пов'язані зі змістом навчального матеріалу, процесом учіння (власне навчальною діяльністю, яка спрямована на саморозвиток курсанта “через опанування способами предметних і пізнавальних дій, узагальнених за формою теоретичних знань” [1, с. 108]) і мотиви, орієнтовані на опанування способом певної діяльності – навчально-ігровим проектуванням.

Характеризуючи мотиваційну сферу особистості майбутнього офіцера-прикордонника, можна розподілити мотиви на зовнішні та внутрішні.

До групи зовнішніх мотивів ми відносимо розуміння курсантами важливості вмінь здійснювати інноваційну проєктивну діяльність, бажання навчитися застосовувати навчально-ігрове проектування з метою використовувати його в майбутній професійній діяльності, з почуття обов'язку та відповідальності перед викладачами й одногрупниками як прагнення до вияву своєї індивідуальності, лідерства, творчості, нестандартного мислення тощо.

До внутрішніх мотивів ми відносимо:

– пізнавальний інтерес першого рівня, який виявляється в зацікавленні інноваційними шляхами навчально-пізнавальної діяльності у вивченні гуманітарних дисциплін;

– “пізнавально-дієвий інтерес” [1, с. 131] – інтерес вищого рівня, який виникає за умови активної навчально-пізнавальної діяльності курсантів в умовах організованих викладачем навчально-ігрових ситуацій;

– “причинно-пізнавальний” інтерес [1, с. 132], який виявляється тоді, коли курсанти починають самостійно проектувати навчально-ігрові моделі та ситуації, щоб з'ясувати основні причини, що лежать в основі феноменів вивчення гуманітарних дисциплін або моделей професійної діяльності. Відтак, майбутні офіцери-прикордонники стають суб'єктами пошуку механізмів, що спричинюють певне навчальне, професійне чи соціальне явище. Вияв такого інтересу вимагає від курсанта достатньо розвинених загальних здібностей і сформованих на їх основі вмінь інтелектуальної активності.

Учені пропонують називати цей найвищий рівень розвитку пізнавального інтересу причинно-творчим, перетворювальним, підкреслюючи цим його розвивальний характер [1, с. 132]. Ми передбачаємо, що курсант, який досяг у своєму роз-

витку такого рівня пізнавального інтересу до застосування навчально-ігрового проектування в гуманітарній підготовці, має системні знання з психолого-педагогічних дисциплін; здатний до гіпотетично-дедуктивного мислення; прагне не лише до розв'язування готових ситуаційних завдань, а й до постановки нових проблем і визначення шляхів їх вирішення у формі проекту навчально-ігрової взаємодії; може побачити щось неординарне й цікаве в будь-якому, навіть пересічному явищі, оскільки в нього формується вміння розпізнавати глибинні й широкі зв'язки, певні закономірні ознаки, що є дуже цінною властивістю в професії офіцера-прикордонника. Такі особливості забезпечують здатність курсантів творчо мислити та діяти не тільки в межах навчально-пізнавальної діяльності, а й у майбутньому при виконанні професійно-службових функцій.

Процеси мотивації виконують функцію спонукання курсантів до діяльності. Ми припустили, якщо в процесі гуманітарної підготовки курсантів створити такі педагогічні умови, за яких майбутні офіцери-прикордонники розкриють для себе об'єктивну значущість навчально-ігрового проектування, то відбудеться її трансформація в суб'єктивну, що спричинить формування готовності курсанта до навчання методам цього інноваційного процесу з метою їх використання в майбутній професійній діяльності. Таке наше бачення мотивації курсантів оволодіння методикою навчально-ігрового проектування для її використання в майбутній професійній діяльності збігається з думкою В. Якуніна, який вважає, що професійна спрямованість як узагальнена форма ставлення до професії складається із часткових, локальних оцінок суб'єктом особистої значущості різних аспектів професійної діяльності, її змісту й умов здійснення. Ставлення до навчання як до засобу досягнення цілей навчання утворює інший рівень мотиваційно-цільової основи професійної підготовки – навчальну мотивацію [8]. Рівень мотивації, за якого діяльність виконується найбільш успішно, називають оптимумом мотивації [4, с. 206].

Діяльність завжди полімотивована, тому з метою аналізу ефективності реалізації такої педагогічної умови, як мотивація курсантів до навчально-ігрового проектування в гуманітарній підготовці, ми визначили такі характеристики рівнів сформованості мотивації, майбутніх офіцерів-прикордонників:

1. Високий рівень мотивації курсантів характеризується:

– виявом стійкого “причинно-пізнавального” інтересу до застосування інновацій у формі навчально-ігрового проектування у вивченні гуманітарних дисциплін, який ґрунтується на усвідомленні курсантами важливості застосування навчально-ігрового проектування в гуманітарній підготовці, оскільки за таких умов можна здійснити моделювання практичної майбутньої професійної діяльності;

– проявом пізнавальної ініціативи, яка зумовлюється прагненням засвоїти всі нюанси й особливості організації та проведення навчальних ігор з метою активної участі в навчально-ігровому проектуванні; пошуку й пояснення механізмів, що спричинюють певне психологічне, педагогічне, соціальне явище; бажанням перевірити свої знання, організаційні здібності, сутність вивченого матеріалу в дієвій практиці; навчитися проектувати та проводити навчальні ігри самостійно;

– демонстрацією інтелектуальної активності, творчої самодіяльності, нестандартного мислення в створенні власних навчально-ігрових проектів, які можна буде використовувати і на заняттях з гуманітарних дисциплін, і в майбутній професійній діяльності.

2. Достатній рівень має такі ознаки:

– вияв “пізнавально-дієвого інтересу” і зацікавленості в проведенні нетрадиційних занять у формі навчальних ігор, що формує позитивне ставлення до інноваційних форм навчання й активізує навчально-пізнавальну діяльність курсантів в умовах організованих викладачем навчально-ігрових ситуацій для кращого засвоєння матеріалу;

– пізнавальна ініціатива, яка часто ґрунтується на почуттях обов’язку й відповідальності перед викладачами та одногрупниками, виявляється здебільшого в пошуках навчально-ігрових проектів, які можуть успішно використовуватися в підготовці військовослужбовців;

– результатами пізнавальної самодіяльності є підбір цікавих навчальних ігор з відомих навчально-ігрових проектів, які пропонувалися курсантам у вивченні гуманітарних дисциплін, для створення власного навчально-ігрового проекту, що сприяло виявленню індивідуальності майбутніх офіцерів-прикордонників.

3. Задовільний рівень мотивації до навчально-ігрового проектування ми визначали за такими ознаками:

– пізнавальний інтерес, що здебільшого мав спостережний характер, можна було зафіксувати як вияв ситуативної зацікавленості у проведенні нестандартного заняття у формі навчальної гри;

– пізнавальна ініціатива в таких курсантів виявлялася епізодично й здебільшого за умови її вищого оцінювання;

– пізнавальна діяльність часто мала виконавський характер, але з низькою результативністю: підібрані ігрові вправи не відзначалися новизною, системністю, об’єднувальним змістом та оригінальністю.

4. Низький рівень мотивації курсантів до навчально-ігрового проектування мав такі характеристики:

– навчальні ігри не викликали в майбутніх офіцерів-прикордонників пізнавального інтересу, і курсанти розглядали їх як марнування часу;

– пізнавальна ініціатива зумовлюється тільки бажанням отримати задовільну оцінку з дисципліни;

– пізнавальна самодіяльність відсутня, оскільки курсант завжди намагається зайняти позицію спостерігача.

Ми вважаємо, що з метою мотивації курсантів до навчально-ігрового проектування доцільно використовувати весь комплекс методів стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, а саме: інноваційні форми навчання, зокрема, навчальні ігри та їх проектування; ситуації емоційно-моральних переживань, пізнавальної новизни; аналіз проблемних ситуацій; пізнавальні й дидактичні ігри; навчальні дискусії, тренінги; ситуації успіху; проблемно-пошукові, дедуктивні та індуктивні методи, завдання для самостійної роботи; методи контролю і самоконтролю тощо. Адже кожний із методів організації навчально-пізнавальної діяльності одночасно має не лише інформативно-навчальний, але й стимулювальний і мотивувальний вплив. Для цього ми проводили на заняттях з гуманітарних дисциплін (педагогіки, психології, соціології) окремі ігрові вправи, тематичні дидактичні та рольові ігри, використовували комплекси ігрових вправ, які об’єднувалися в цілісний навчально-ігровий проект та були певним чином пов’язані з професійною діяльністю майбутніх офіцерів-прикордонників. Ми припускали, що саме в умовах змодельованої ігрової взаємодії створюється позитивна емоційна атмосфера співробітництва, безпеки та довір’я, що зумовлює результативність гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів, формуван-

ня в них бажання включатися в навчально-ігрове проектування та застосовувати на практиці в змодельованих ігрових ситуаціях набуті теоретичні знання.

З метою формування пізнавального інтересу як показника позитивної мотивації курсантів ми проводили в експериментальних групах спеціальні ігрові тренінги: мотиваційні, соціально-психологічні, психологічні, ділового (професійного) спілкування, дидактичні ігри та окремі навчальні вправи, які пропонують О. Євтіхов, Є. Леванова, Г. Марасанов, Ю. Суховершина, Є. Сидоренко, В. Федорчук, П. Щербань та ін. На практичних заняттях з педагогіки та психології в експериментальних групах ми систематично використовували ігрові вправи на розвиток психічних процесів (пам'яті, спостережливості, мислення, концентрації уваги, емпатії, можливості відчувати настрій і стан тих, з ким виникає необхідність взаємодіяти); формування навичок встановлення ділових контактів і міжособистісної взаємодії; розвиток навичок невербального й ефективного професійного спілкування, аргументації, співробітництва, активного слухання, визначення особистісних бар'єрів спілкування та їх уникнення; розвиток навичок ввічливих форм прохання і відмови, комунікативні ігри, вправи; розвиток навичок переконувального впливу, зняття агресії тощо.

Ми передбачали, що участь курсантів у навчальних іграх, які відповідають тематиці певної гуманітарної дисципліни, спонукатиме майбутніх офіцерів до пізнавальної активності – вияву пізнавального інтересу, ініціативи, творчості, щоб підвищити рівень гуманітарної підготовки й надалі самостійно здійснювати навчально-ігрове проектування на заняттях і в майбутній службовій діяльності.

Висновки. Створення спеціальних педагогічних умов для формування позитивної мотивації курсантів до пізнавальної активності в інноваційній діяльності у формі навчально-ігрового проектування в процесі гуманітарної підготовки дасть змогу реалізувати мотиваційний компонент самодостатнього особистісного і професійного розвитку майбутніх офіцерів-прикордонників за допомогою формування в них пізнавального інтересу, пізнавальної ініціативи та творчої самодіяльності.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі ми вбачаємо в розробці спеціальних методик і їх наукового обґрунтування, зокрема, для мотивації майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування навчально-ігрового проектування на практиці.

Література

1. Власова О.І. Педагогічна психологія : навч. посіб. / О.І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
2. Генералова Н.М. Про стимули, що впливають на мотивацію навчання / Н.М. Генералова // Збірник наукових праць. – Хмельницький : Вид-во ПВУ, 2002. – № 20. – Ч. II. – С. 97–100.
3. Дунець Л.М. Психологічні умови формування професійної мотивації слухачів вищого військового навчального закладу : дис. ... канд. психол. наук : 20.02.02 / Л.М. Дунець; Національна академія Прикордонних військ України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2000. – 214 с.
4. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн. : Харвест, 2004. – 576 с.
5. Енциклопедія освіти / акад. пед. наук України ; голов. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Клачко В.М. Формування мотивації учбової діяльності у курсантів вищих військових навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02 / В.М. Клачко. – Хмельницький, 1999. – 169 с.
7. Роменець В. Вчинкова організація канонічної психології / В. Роменець // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 25–56.
8. Якунин В.А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / В.А. Якунин. – СПб. : Изд-во В.А. Михайлова : Полиус, 1998. – 639 с.

ЩО ТАКЕ ТАЛАНТ І ЯК ЙОГО НАВЧАТИ?

Створення психолого-педагогічних систем навчання й розвитку дітей із загальною обдарованістю, що охоплюють весь період шкільного дитинства, залишається одним з актуальних завдань вітчизняної психолого-педагогічної науки й практики.

Тому *мета статті* – розглянути проблеми змісту навчання хімії в класах хіміко-біологічного профілю. Завдання, які перед нами постали: з'ясувати сутність понять “обдарованість”, “обдаровані діти”, “талант”, “геній”, проаналізувати програми з хімії для 10–11-х класів хіміко-біологічного профілю за змістом та критеріями оцінювання.

Інтеграція України в загальноєвропейський простір потребує розроблення нових напрямів роботи з обдарованими учнями. У 2005 р. закінчився строк дії Програми роботи з обдарованою молоддю на 2001–2005 рр., затвердженої Указом Президента України від 8 лютого 2001 р. № 78. Однак завдання з упровадження в практику ефективних засобів і технологій виявлення, навчання, виховання та самовдосконалення обдарованої молоді, створення умов для її гармонійного розвитку не виконані в повному обсязі через недостатність теоретичної обґрунтованості проблеми обдарованості (зокрема з питань підготовки спеціалістів до роботи з обдарованою молоддю), відсутність належного наукового й методичного забезпечення навчально-виховного процесу з хімії. Для подальшої реалізації державної політики у сфері створення сприятливих умов для виявлення обдарованої молоді та набуття нею знань і вмінь у певних галузях діяльності, застосування її здібностей в Україні, а також залучення педагогічних і науково-педагогічних працівників до роботи з обдарованою молоддю необхідно було скласти Державну програму роботи з обдарованою молоддю на 2006–2010 рр.

Тому 8 вересня 2007 р. Постановою Кабінету Міністрів України № 1016 затверджено Державну цільову програму роботи з обдарованою молоддю на 2007–2010 рр., одним з пунктів якої є “розроблення навчальних програм та технічних засобів навчання, видання сучасних підручників і посібників, упровадження спецкурсів та факультативів, спрямованих на розвиток здібностей обдарованої молоді”.

Створення спеціальної системи навчання в Україні обдарованої дитини дало змогу показати, що найважливішою умовою розвитку загальної обдарованості дитини, досягнення нею високих інтелектуальних і творчих результатів у старшому шкільному і юнацькому віці є можливість здійснення дитиною підвищеної дослідницької активності в процесі навчання, пізнання навколишнього світу. Аналіз літературних джерел [3; 7; 8; 11; 12] показав, що велике значення в процесі розвитку обдарованості школяра відіграє формування в нього до молодшого підліткового віку стійкої особистісної характеристики, що визначає тип ставлення дитини до пізнання навколишнього світу – “дослідницької позиції” в пізнанні й навчанні. Розвиток “дослідницької позиції” в обдарованих школярів є найважливішим чинником подальшого розвитку обдарованості.

Проблему обдарованої дитини вивчали як вітчизняні, так і зарубіжні фахівці. Серед них російські психологи: Д.Б. Богоявленська, А. Єрьомкін, О.В. Кожейкін, О.М. Матюшкін [8], О.І. Савенков, Д.В. Ушаков, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич. Цю проблему вивчали фахівці інших країн: Б.С. Блум, Е. Ландау, Д. Перкінс, Дж. Рензулі, Р. Стернберг, А. Танненбаум, Л. Тернстоун, Дж. Фельдх'юсен, Дж. Фрімен, де Хаані Хевіерст, В. Штерн. В Україні над цією проблемою працю-

ють В.А. Моляко, О.Є. Марінушкіна [3], Б.К. Пашнев, В.В. Тесленко [11], Л.В. Туріщева [12], Г.В. Шубіна [3].

В основі моделі О.М. Матюшкіна [8] лежить дослідницька активність дитини, що виявляється в різних формах і розглядається ним як основний прояв креативності в дитячому віці. Дослідницька активність забезпечує самостійне відкриття світу дитиною й становить передумову її наступного творчого розвитку. У процесі ж творчого розвитку обдарованої дитини її дослідницька активність перетвориться на більш високі форми, забезпечуючи тим самим можливість для переходу на наступний етап розвитку. Таким чином, центральною ланкою творчого розвитку дитини виступає її дослідницька активність. У зв'язку із цим особливості побудови змісту й методів навчання на кожному щаблі освіти повинні бути спрямовані на те, щоб висока дослідницька активність дитини, яка виявляється в різних формах, її підвищені пізнавальні можливості мали багате “живильне” середовище й були “затребувані” в процесі навчання в школі. Тому під час навчання хімії вчителі повинні використовувати різні методи, які дають змогу розвивати дослідницьку активність дитини. Ми повинні розвивати в учнів вміння аналізувати, робити висновки, прогнози. Це можна зробити, якщо, наприклад, до теми “Теорія будови органічних сполук” включити питання “Електронні ефекти в органічних сполуках”. Завдяки цьому діти вже з перших часів вивчення органічної хімії будуть вчитися порівнювати реакційну здатність органічних сполук, можливість проходження різних хімічних реакцій.

Але перш ніж говорити про обдарованих дітей, дуже добре було б визначити, що ж таке “обдарованість”. Чим цей термін відрізняється від понять “талант” та “геніальність”? Для цього ми зробили аналіз цих понять. Результати аналізу подано в таблиці.

Більшість авторів вказує на те, що поняття “обдарованість” і “талант” мають різні значення. Так, “обдарованість” включає в себе здібності спеціальні, загальні й додаткові в різних галузях [2; 4; 6; 9; 10]. “Обдарованість” також залежить від факторів середовища. Автори праць [4; 6; 9; 10] вважають, що “талант” виявляється тільки в якій-небудь одній галузі й зумовлений генетичними ознаками. “Обдарованість” пов'язана з мотиваційними аспектами поведінки дитини. Такі автори, як Є.С. Рапацевіч, А. Танненбаум, Дж. Фелдх'юзен говорять про наявність деяких загальних ознак обдарованості, які можна бачити в більшості визначень, та специфічних, які деякі автори відзначають, а деякі ні. Аналіз літературних джерел [2; 4; 5; 6; 9; 10] дає змогу виділити такі загальні ознаки обдарованості в галузі хімії:

- підвищена потреба в розумовому навантаженні;
- інтерес до універсального та загального, абстрактних ідей і теорій;
- яскраво виражений інтерес до хімічних занять;
- наполегливість у досягненні самостійно поставленої мети;
- високий рівень абстрактно-логічного мислення з хімії;
- здатність до висування нестандартних ідей та нових способів розв'язання;
- самостійність мислення й засобів дії – прагнення все робити по-своєму.

Виходячи із цього, можна сказати, що обдарованих дітей треба вчити по-іншому, за програмами, які відрізняються від традиційних і дають змогу розкрити їх індивідуальності. На жаль, в українській школі не завжди ефективно використовується інтелектуальний і творчий потенціал обдарованих дітей. Відсутні сприятливі умови для реалізації їх здібностей.

Проблемою пошуку обдарованих дітей і роботою з ними займається ліцей “Ерудит”, створений на базі Донецького обласного відділу народної освіти. Його основна мета – пошук обдарованих дітей і робота з ними. У ліцеї створені профільні класи. Одним з профілей є хіміко-біологічний. Діти, які навчаються за цим профілем, є призерами в різних етапів Всеукраїнських олімпіад, Міжнародної олімпіади з хімії ім. Д.І. Менделєєва, успішно захищають наукові роботи в Малій академії наук. Для того, щоб учні ліцею змогли перемогти в цих конкурсах, вони повинні знати з хімії більше, ніж передбачено шкільною програмою, адже програма для профільних класів не відповідає рівню складності олімпіади. Тому є необхідність у розробленні не тільки програми для профільних класів, а й програми для профільних класів ліцеїв, коледжів для навчання обдарованих дітей у галузі хімії. Ці програми повинні включати питання, які потрібно вивчити учням для успішного виступу на олімпіадах різного рівня.

Програма навчання обдарованих дітей має відповідати їх специфічним потребам, а також цілям, поставленим перед ними. Одна з них – вступ до вищого навчального закладу, друга – перемога на олімпіаді або під час захисту наукової роботи тощо. Традиційні програми [13; 14] не дають змогу задовольнити широку допитливість обдарованих дітей через високий ступінь конкретності, вузькості та твердості меж вивчення тематичних розділів. Вони не враховують широкого спектра індивідуальних відмінностей серед обдарованих дітей, різноманітність інтересів тощо. Обдаровані діти мають в розумовому навантаженні. Тому програма повинна містити відкриті, ще не вирішені питання сьогодення, розв’язання задач, які потребують творчого підходу, дискусії, щоб діти могли висловити свою власну думку. Можна використовувати програми, які ґрунтуються на розв’язанні нестандартних задач (теорія розв’язання винахідницьких задач [1]). Ми, вчителі, повинні навчити дітей правильно мислити, застосовувати знання, розв’язувати задачі з хімії, розвивати хімічне мислення.

Ми вважаємо, що критерії оцінювання обдарованих учнів мають відрізнятися від критеріїв оцінювання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Так, для обдарованих дітей у галузі хімії під час викладання, на практиці не розглядають поняття “початкового” та “середнього” рівня оцінювання, бо це абсурд. Знання дитини, яка розв’язує самостійно стандартні задачі з хімії вже під час вступу до ліцею, а це 9-й клас, не може оцінюватись за тими самими критеріями, що й звичайні школярі. Тому критерії оцінювання знань обдарованих дітей мають бути іншими. Існуючі критерії не відповідають дійсності. Нам імпонує, що в програмі [14] не лише визначено зміст навчального матеріалу, а й сформульовано державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів із кожної теми. У цих вимогах опосередковано відображено базові компетентності учнів, але їх треба доповнити. Обдаровані діти повинні вміти аналізувати, оцінювати різні явища та закономірності, прогнозувати схеми синтезу органічних речовин, встановлювати причинно-наслідковий зв’язок між будовою та властивостями хімічних речовин.

Висновки. Існуючі програми з хімії [13; 14], на наш погляд, недостатні для того, щоб навчати обдарованих дітей. У них не розглядаються теми, які могли б сприяти розвитку абстрактного та логічного мислення дитини, а також теми, які потрібно знати дитині для успішного розв’язання олімпіадних задач. На нашу думку, треба доповнити тему “Теорія будови органічних сполук” питанням “Електронні ефек-

ти в органічних сполуках”. При вивченні кожного з класів органічних сполук обов’язково слід вивчати механізми реакцій. Також маємо переглянути кількість годин, які виділяються на вивчення деяких тем. Так, наприклад теми “Теорія будови органічних сполук”, “Вуглеводні” та “Природні джерела вуглеводнів та їх переробка” обдаровані діти засвоюють досить швидко, тому на них достатньо не більше ніж 32–34 годин, а за програмою – 51 година. Ті години, які залишаться, краще додати на вивчення теми “Гетероциклічні сполуки”, яку було б бажано доповнити вивченням ще і п’ятичленних гетероциклів, а також похідних піридину.

Ці зміни покращили би програму для навчання хімії обдарованих дітей. Діти під час уроків зможуть здобути знання, які потрібні для розв’язання олімпіадних задач.

Література

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. – 2-е изд., доп. – Новосибирск, 1991. – 225 с.
2. Конджаспирова Г.М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. завед. / Г.М. Конджаспирова, А.Ю. Конджаспиров. – М. : Академия, 2003. – 176 с.
3. Марінушкіна О.Є. Організація роботи з обдарованими дітьми в закладах освіти : навч.-метод. посіб. / О.Є. Марінушкіна, Г.В. Шубіна. – Х. : Основа : Тріада+, 2008. – 144 с.
4. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : Современ. слово, 2005. – 720 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
6. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / [под ред. П.И. Пидкасистого] – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 544 с.
7. Рабочая концепция одаренности. – М., 1998.
8. Развитие творческого потенциала одаренных детей : учеб. пособ. / [под ред. А.М. Матюшина]. – М. : Изд. психолого-социального инст. ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 192 с.
9. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2001. – 800 с.
10. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В.В. Радума. – К. : ЕксОб, 2004. – 304 с.
11. Тесленко В.В. Педагогічна система розвитку творчої обдарованості школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.В. Тесленко. – Луганськ, 2000. – 262 с.
12. Туріщева Л.В. Особливості роботи з обдарованими дітьми / Л.В. Туріщева. – Х. : Основа, 2008. – 122 с.
13. Хімія 10–11 кл. : програми для профільн. кл. загальноосвіт. навч. закладів з укр. мовою навч. / І. Базелюк, Н. Буринська, Л. Величко та ін. – К. : Пед. преса, 2004. – 44 с.
14. Хімія 10–12 кл. : програма для загальноосвіт. навч. закл. профільн. рівень. природн.-матем. напрям., біолого-хім. Профіль [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

ЧЕВИЧЕЛОВА О.О.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВНЗ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Однією з основних складових демократичного суспільства є орієнтація на гуманістичні цінності світової культури. Громадськість, політики, науковці та освітяни дедалі глибше усвідомлюють необхідність створення глобального наукового й освітнього простору. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки гуманіза-

ція в Україні стає основною складовою нового педагогічного мислення, що передбачає утвердження людини як найвищої цінності, найповніше розкриття її здібностей, задоволення різноманітних освітніх потреб, забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонію відносин людини в суспільстві, з навколишнім середовищем і природою.

Становлення гуманістичної парадигми в освіті має давню історію. Праці Ш.О. Амонашвілі, С.І. Гессена, А. Дистервега, Дж. Дьюї, Я.А. Коменського, А.С. Макаренка, Й.Г. Песталоцці, К.Р. Роджерса, К.Д. Ушинського та інших педагогів заклали основи для теоретичного переосмислення педагогічної діяльності на засадах гуманізму та розробки відповідних технологій навчання та виховання, які мають втілити принципи гуманізму в практичну діяльність кожного викладача.

З розвитком ідей гуманізму навчання почали розглядати не просто як передачу та засвоєння того чи іншого культурного досвіду, а як спільну діяльність реальних або потенційних однодумців (викладачів і студентів), що спрямована на максимально повний і глибокий пізнавальний, соціальний та особистісний розвиток кожного з учасників цієї діяльності.

Сучасний стан міжнародних зв'язків України в різноманітних сферах життєдіяльності, вихід її у європейський і світовий простори, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії потребують певних трансформацій і у сфері освіти як важливого державного інституту, в тому числі в галузі навчання іноземних мов. Сьогодні, як ніколи раніше, статус іноземної мови має тенденцію до постійного зростання. Серед світової спільноти вона все більше набуває ролі засобу міжкультурного спілкування. Усе це зумовлює визначення основних стратегічних напрямів удосконалення цілей, змісту, методів, прийомів і засобів навчання іноземної мови.

Мета статті – розкрити зміст та особливості впровадження інноваційних методів і технологій викладання іноземних мов у ВНЗ у контексті гуманізації навчального процесу.

Вимоги часу й розпочата радикальна реформа системи освіти в Україні орієнтують нинішніх і майбутніх викладачів на відмову від авторитарного стилю навчання на користь гуманістичного підходу, на застосування методів, які сприяють розвитку творчих засад особистості з урахуванням індивідуальних особливостей учасників навчального процесу й спілкування.

Головною цінністю гуманістичної парадигми є студент з його інтересами, здібностями й індивідуально-особистісними характеристиками. У ВНЗ важливо забезпечити всім студентам умови для всебічного розвитку, здобуття повноцінної та якісної освіти. Подальша професійна діяльність має розглядатися не тільки за критерієм її соціальної значущості, а і як сфера самореалізації особистості.

Викладачеві важливо знати новітні методи викладання іноземної мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод викладання відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів. Адже методи навчання не є якимись простими “алгоритмізованими одиницями”, їх раціональне та вмотивоване використання на заняттях з іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача. Педагогіка є наукою й мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога [2].

Методи навчання – це упорядковані способи діяльності вчителя й учнів, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань. Метод навчан-

ня виступає інструментом діяльності викладача для виконання керівної функції – навчіння [4].

Реалізація методу навчання здійснюється через використання ряду прийомів навчання, різноманітних підходів та робочих технік. Прийоми навчання – сукупність конкретних навчальних ситуацій, що сприяють досягненню проміжної (допоміжної) мети конкретного методу [4].

На жаль, на практиці викладачі іноземних мов часто застосовують перевірені часом стандартні навчальні методи. У більшості випадків процес викладання іноземної мови продовжує залишатися дещо осучасненим варіантом граматики-перекладного методу, хоча вимоги до викладання іноземних мов з часом змінюються, розробляються новітні методи навчання.

Впровадження інноваційних методів навчання у ВНЗ необхідно здійснювати за такими напрямками [3]:

1) демократизація навчального процесу. Передбачає надання студентам “права голосу” в питаннях визначення цілей освіти, її змісту та методів навчання, які використовуються;

2) забезпечення автономії студентів у навчанні. Передбачає поступове перетворення навчання у самонавчання, коли студент здобуває знання в основному під час творчої самостійної роботи, самостійно шукаючи потрібну для виконання навчальних завдань інформацію та творчо її опрацьовуючи, щоб зробити необхідні висновки та отримати обумовлені навчальним завданням результати;

3) поступова зміна ролі викладача в навчальному процесі. Основна функція викладача – не просто подати матеріал та перевірити його засвоєння, а організувати самостійну роботу студентів, визначити напрями та орієнтири навчальної роботи, надати необхідну допомогу в процесі творчого самонавчання студентів;

4) індивідуалізація навчального процесу. Демократизація, навчальна автономія студентів, робота з ними викладача (організатора самостійного набуття знань) можливі тільки за умови врахування особистості кожного студента, його психічних та пізнавальних особливостей, інтересів, потреб, цілей;

5) впровадження кооперативного навчання. Цей напрям передбачає кооперацію, тобто поєднання зусиль студентів у процесі виконання навчальних завдань проблемного характеру;

6) проблемний підхід до навчання. Передбачає використання завдань, виконання яких потребує не просто репродуктивного відтворення знань, а їх творче використання;

7) інтенсифікація навчального процесу та максимальна активізація студентів у ньому. З цією метою використовується багато методів та підходів, серед яких варто зазначити: впровадження у практичні заняття презентацій, самостійно підготовлених студентами за завданнями викладача; широке використання рольових та ділових ігор, мультимедійних засобів, електронних підручників тощо;

8) інформатизація навчального процесу;

9) удосконалення системи контролю знань, навичок та вмінь, набутих студентами.

Реалізація усіх названих напрямів зможе допомогти ВНЗ вести навчальний процес на рівні європейських стандартів і вимог, успішно втілювати в життя положення та принципи Болонської декларації.

В умовах реформування вищої школи змінюються також освітні технології викладання іноземних мов. Сама мовна освіта теж поступово модернізується внаслідок упровадження модульно-рейтингової системи навчання іноземних мов. Міждисциплінарна інтеграція, демократизація та економізація освіти потребують упровадження інновацій, що нині стали важливими складовими викладання іноземних мов.

Значний внесок у розробку методології та теорії поняття педагогічної технології зробили такі сучасні педагоги, як: В. Беспалько, М. Кларін, Б. Лихачов, В. Монахов, Г. Селевко. Проблемою педагогічної інноватики займалися О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, Н. Юсуфбекова та інші.

Модернізація системи освіти пов'язана, насамперед, із введенням в освітнє середовище інноваційних технологій, в основу яких покладено цілісні моделі навчально-виховного процесу, засновані на діалектичній єдності методології та засобів їх здійснення.

Останнім часом досить широко вживається термін “інноваційні педагогічні технології”.

Перш ніж розглянути сутнісні ознаки інноваційних педагогічних технологій, уточнимо ключові поняття “інновація” та “педагогічна технологія”.

Слово “інновація” має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу.

Дослідники проблем педагогічної інноватики вважають, що нове в педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які в таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти [1].

Розрізняють поняття “новація”, або новий спосіб, та “інновація”, “нововведення”. Новація – це сам засіб (новий метод, методика, технологія, програма тощо), а інновація – процес його освоєння.

Основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новотворень у традиційну систему. Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових та вдосконалення використовуваних раніше педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості.

Сьогодні до педагогічного лексикону міцно увійшло поняття педагогічної технології. Педагогічна технологія – системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, що використовуються для досягнення освітньої мети [6].

Інноваційні технології включають такі підходи до викладання іноземних мов, як:

1) інтерактивні методи викладання. Передбачають відмову від авторитарного стилю викладання; орієнтацію на особисті якості студента; розвиток таких форм навчання, як діалог і полілог; розуміння іншомовної комунікації як спонукання партнера до діяльності мовленнєвого та немовленнєвого порядку; розгляд знань як сукупності навичок, що актуалізуються в системі діяльності студента; розвиток зацікавленості студентів у здобутті знань; оцінювання; самооцінювання;

2) використання технічних засобів навчання (комп'ютерних та мультимедійних, мережі Internet) для самовдосконалення, контролю знань, зберігання й використання навчальних матеріалів (планів занять, граматичних довідників, словників різних типів тощо).

Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження в навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. У практиці виявили досить високу ефективність такі форми роботи, як індивідуальна, парна, групова і робота в команді. До найбільш відомих форм парної та групової роботи можна віднести: внутрішні (зовнішні) кола (inside/outside circles); мозковий штурм (brain storm); читання зигзагом (jigsaw reading); обмін думками (think-pair-share); парні інтерв'ю (pair-interviews) тощо [5].

Слід зазначити, що всі вищезгадані форми інтерактивного навчання ефективні в тому випадку, якщо поставлена проблема попередньо обговорювалась на заняттях і студенти мають певний досвід.

Висновки. Сучасний світ потребує висококваліфікованих фахівців із знанням іноземної мови, професіоналів, зданих абсорбувати все нове та прогресивне, готових до участі в міжнародному співробітництві. Сьогодні в Україні поступово відбувається реформування навчального процесу згідно із загальноєвропейськими вимогами щодо якості освіти. Ефективність навчання іноземних мов у вищій школі залежатиме від здатності викладачів скористатися позитивним досвідом вітчизняних та іноземних учених щодо гуманістичного підходу в навчанні. Застосування на практиці інноваційних методологічних підходів надає можливість викладачам іноземної мови впроваджувати та вдосконалювати нові методи роботи, підвищувати ефективність навчального процесу й рівень знань студентів.

Література

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К. : Академ-видав, 2004. – 352 с.
2. Крючков Г. Болонський процес як гармонізація Європейської системи вищої освіти / Г. Крючков // Іноземні мови в навчальних закладах : наук.-метод. журнал. – 2004. – № 1. – С. 4–8.
3. Організація навчально-виховного процесу. З досвіду роботи вищих навчальних закладів / ред. Н.М. Салмай, Н.В. Цибенко. – 2007. – Вип. 10. – С. 80–95.
4. Педагогические технологии / [под ред. В.С. Кукушкина]. – М. : Март, 2004. – 336 с.
5. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 135 с.
6. Фомина Т.Н. Инновационные технологии преподавания иностранных языков в неязыковом ВУЗе / Т.Н. Фомина, Т.Г. Зеленова // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 1 (34). – С. 36–42.

ЧЕРЧАТА Л.М.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

На сучасному етапі розвитку освіти спостерігається тенденція до якісної зміни способів передачі та засвоєння знань, зміни їх змісту [7, с. 141–143]. Не так давно освічена людина могла почуватися досить комфортно як у професійному, так і в побутовому середовищі, отримавши якусь суму вузькопрофесійних і “класичних” знань, які визначали її кругозір. Наразі ж ми свідомі того, що такі звичні

для нас речі втрачають свою актуальність, поступаючись зовсім іншій швидкоплинній реальності, в якій основною чеснотою освіченої людини є не набір знань, а вміння орієнтуватися у шаленому потоці різноманітної інформації й самостійно визначати, яка саме інформація є найкориснішою для її успішного життя в той чи інший момент. Тобто проблема не в тому, щоб мати такий набір знань, а в тому, що за невизначено-мінливих умов знання і вміння втрачають свою корисність упродовж більш короткого проміжку часу, ніж той, що потрібний для їх підтвердження дипломом.

Тому основне завдання вишівської освіти, модернізація якої тісно пов'язана з процесами, що відбуваються на європейських теренах, полягає у формуванні особистості, здатної жити і працювати в умовах інформаційного суспільства, спроможної шляхом докорінних змін створювати його науково-технічну, економічну та інтелектуальну основу.

Інформатизація, яка продовжує активно входити не тільки в наукову та виробничу діяльність, а й у повсякденне життя кожної особистості, давно перетворилася на один із домінуючих факторів суспільного розвитку [5]. Інакше кажучи, складність існування будь-якого виду людської діяльності без застосування комп'ютерної техніки та новітніх досягнень електроніки стала очевидною реальією сучасності. Умови інформаційного суспільства вимагають від фахівців будь-якого профілю вміння повноцінно використовувати нові інформаційні технології (НІТ), глобальні комп'ютерні мережі й комп'ютерні телекомунікації у професійній діяльності. ІТ перетворилися на невід'ємну частину життя людини й активно включилися у навчальний процес [6, с. 20].

Упродовж кількох десятків років учені ведуть розвідки в галузі використання засобів нових інформаційних технологій у навчально-виховному процесі (В. Беспалько, В. Биков, Р. Гуревич, Т. Ільїна, М. Кадемія, Ю. Машбиць, Є. Полат та ін.), формування основ інформаційної культури (М. Жалдак, В. Монахов), реалізації дидактичних функцій комп'ютера (А. Єршов, І. Роберт та ін.).

Сучасна освіта орієнтована не на заучування студентами “мертвих” знань, а на творче пізнання ними світу, оволодіння певним набором ключових компетенцій, які уможливають оптимальне включення останніх у динаміку соціокультурного розвитку. Значна частина часу з освоєння навчального матеріалу відводиться на самостійну, позааудиторну роботу студентів, яка може бути набагато ефективнішою за умови використання НІТ. Різні аспекти, які торкаються вивчення особливостей організації самостійної роботи студентів (СРС) у виші, неодноразово ставали об'єктом наукових досліджень учених і сьогодні не менш широко обговорюються на сторінках як вітчизняної, так і зарубіжної педагогічної, навчально-методичної літератури, у ході науково-практичних конференцій, на Інтернет-форумах (А. Алексюк, А. Аюрзайн, В. Буряк, М. Гарунов, С. Гончаренко, М. Єрасов, Б. Єсипов, І. Зимня, І. Ільясов, В. Козаков, І. Лернер, В. Ляудіс, Р. Нізамов, Н. Ничкало, П. Підкасистий, М. Солдатенко, А. Усова, А. Цюприк, М. Ярмаченко, В. Ягупов та інші). Більше того, з переходом у навчання до норм Болонської системи освіти, питання організації СРС та використання НІТ вирізняються як визначальні серед її провідних положень. Тому актуальність означених вище проблем видається самоочевидною і незаперечною, а нагальність і значущість пошуку шляхів ефективної організації СРС в умовах застосування НІТ у царині навчання

гуманітарних дисциплін, рівно як і інших галузей, потребує детального вивчення й успішного їх розв'язання.

Принагідно зауважимо, що особливо широкі можливості НІТ пропонують саме для вивчення предметів гуманітарного циклу: від використання навчальних програм, електронних словників, довідників, систем машинного перекладу до електронної пошти та інформаційних і навчальних засобів мережі Інтернет [1, с. 25–37]. Зауважимо, що помітне місце серед використовуваних студентами гуманітарних факультетів у СР інформаційних технологій посідають Інтернет-технології.

Мета статті – розкрити особливості використання Інтернет-ресурсів у ході СР студентів-гуманітаріїв на прикладі студентів історичних факультетів.

Інтернет сьогодні є тим інформаційним середовищем, яке щодня відвідують мільйони користувачів, маючи за мету не тільки отримати важливу для них інформацію, а й реалізувати природне бажання поділитися власними думками або інформацією з іншими [2, с. 42].

Брак літератури в бібліотеках, книжкових магазинах та розпорошеність інформації по різних друкованих джерелах, що ускладнює доступ до неї, раніше вважали серйозною перешкодою для студентів у ході освітнього процесу. Подолати означені незручності покликаний Інтернет. Студент отримує унікальну можливість для самоосвіти, оскільки освітні Інтернет-ресурси активізують пізнавальну діяльність, формують інформаційну культуру, навички дослідницької та аналітичної діяльності, а надто вміння самостійно приймати рішення.

Серед основних недоліків роботи з Інтернет-ресурсами називають недостовірність певної інформації, що почасти залежить від власника ресурсу (державна або комерційна організація, приватна особа). Проте означений недолік так само можна віднести й до будь-яких інших джерел інформації. До того ж його наявність активізує СРС, яка полягає в аналізі й переосмисленні отриманого матеріалу для з'ясування рівня його достовірності.

Студенти використовують її в СР для більш глибокого вивчення програм з певних дисциплін; написання рефератів, тез, статей, кваліфікаційних робіт. На думку багатьох дослідників, НІТ в освіті є не тільки засобами навчання, а і якісно новими технологіями професійної підготовки майбутніх конкурентоспроможних фахівців. Це пояснюється здатністю останніх розширити творчий потенціал студентів, підвищити продуктивність у всіх її проявах і разом із цим вийти за межі традиційної моделі вивчення навчальної дисципліни. Студенти набувають вміння самостійно навчатися, використовуючи електронні навчально-методичні матеріали, освітні бази даних, комп'ютерні навчальні програми, системи тестування тощо [4, с. 13–14].

Серед найчастіше використовуваних у СРС Інтернет-ресурсів можна виокремити електронні бібліотеки, освітні портали, тематичні сайти, бібліографічні бази даних, сайти періодичних видань. Студенти повинні вміти не лише шукати інформацію в мережі, а й аналізувати її, виявляти її внутрішню несуперечливість. Проте в роботі з Інтернет-контентом останні демонструють недостатнє володіння методами оцінювання достовірності інформації за різними ознаками. Сам зовнішній вигляд сайту, характер подання інформації, організація останньої уможливають приблизну оцінку її якості, можливість диференціації справді важливих повідомлень і просто інформаційного “лушпиння”. Іншою проблемою для студентів є відбір необхідної інформації в Мережі. Досить часто доводиться стикатися просто з

бездумним її скачуванням без спроби аналізу та опрацювання або ж з поданням великої кількості матеріалів, які не завжди є зрозумілими і доречними.

Окрім того, слід вказати на невміння грамотно формулювати критерії пошуку, що зазвичай призводить до значних часових витрат, перегляду великої кількості масивів інформації, яка є тільки формально дотичною до проблеми запиту й фактично не потрібною, а тому знижує ефективність роботи студентів.

Інформацію, розміщену в Мережі й використовувану студентами-гуманітаріями у ході СР, умовно можна класифікувати таким чином:

- довідкова (електронні бібліотеки, словники, довідники й енциклопедії);
- наукова (тексти книг, матеріали газет і журналів, збірники наукових праць, монографії);
- навчальна (методичні розробки, реферати тощо).

Спробуємо виокремити особливості використання Інтернет-ресурсів у ході СР студентів-гуманітаріїв на прикладі студентів історичних факультетів. Логічним, на нашу думку, видається розпочати з електронних бібліотек, які надають безкоштовний доступ до електронних каталогів і матеріалів, а іноді пропонують рідкісні книги й документи, наявність яких в електронному варіанті значно допомагає студентам у підготовці до семінарських занять, при написанні рефератів або наукових статей. Певна річ, електронну версію можна зберегти на комп'ютері і скористатися нею в разі потреби в будь-який зручний час. Прикладом таких бібліотек можуть бути Українська історична бібліотека (<http://ukrhistory.narod.ru>), Наукова бібліотека НАУКМА (<http://www.library.ukma.kiev.ua>), Наукова бібліотека Запорізького національного університету (<http://www.library.znu.edu.ua>), Донецька обласна універсальна наукова бібліотека імені Н.К. Крупської (<http://www.library.donetsk.ua>) та інші, в яких можна знайти велику кількість текстів історичних джерел і книг як з історії України, так і зарубіжних країн.

Значний інтерес для студентів становлять Інтернет-ресурси, які містять курси лекцій із цього предмета. Наприклад, цифровий репозиторій Харківської національної академії міського господарства України (<http://eprints.ksame.kharkov.ua/7255>) пропонує тексти лекцій з історії України. Курс лекцій Т.М. Грановського з історії пізнього середньовіччя (<http://historic.ru/books/.../index.shtml>), колекції повних текстів лекцій В.О. Ключевського, С.М. Соловйова та інших видатних учених представлені на сайті Олега Ланцова (<http://www.lants.tellur.ru/history/klassics.htm>). До того ж, крім текстів лекцій, тут можна знайти багато історичних джерел, навчальну літературу та посилання на інші корисні ресурси.

Незамінними в самостійній роботі для студента-історика можуть стати сучасні портальні системи (Історичний портал (<http://litopys.org.ua>); Портал: Історія – Вікіпедія ([http://uk.wikipedia.org/.../Портал: Історія](http://uk.wikipedia.org/.../Портал:Історія)); Український історичний портал (<http://www.history.com.ua/>); Історичний портал (<http://www.history.perm.ru>)), які поєднують у собі все необхідне. Такі портальні системи, як правило, присвячені не тільки історії, а й іншим наукам – археології, етнографії, політології, релігієзнавству, праву тощо. Вони зазвичай мають кілька розділів: новини, статті, форуми, опитування. Користуючись такими порталами, студент може знайти не тільки текстовий матеріал, а й мультимедійні файли з історії (комп'ютерні презентації, аудіо-, відео- і фотоматеріали, карти), які роблять процес вивчення більш цікавим. Файловий архів містить електронну бібліотеку. До того ж Інтернет дає можливість

користувачеві висловити свою думку. Відтак, беручи участь в опитуваннях, які проводяться на порталі, скачуючи файли, читаючи новини і статті, студент може залишити свій коментар у будь-якому розділі, а система рейтингу уможливить оцінювання новин, файлів і посилань. Проблеми, які викликають найбільший інтерес, можна обговорювати на історичному форумі. Тематичний каталог посилань містить список цікавих і корисних Інтернет-ресурсів.

Окремо слід сказати про такі сайти історичної спрямованості, як “Всесвітня історія” (<http://www.world-history.ru>) і “Всесвітня історія в персоналіях” (<http://www.rulers.narod.ru>). Не менш популярними серед користувачів є сайти періодичних видань. Використання зазначених і подібних їм Інтернет-ресурсів дають змогу студенту самостійно працювати з інформацією та розширюють їх можливості під час вивчення, в даному випадку – історії.

Важко уявити роботу в мережі Інтернет без використання пошукових систем, які значно полегшують роботу студента і допомагають зорієнтуватися у величезному масиві інформації, знайти саме те, що потрібно. Наразі найбільш визнані пошукові системи: Yandex (<http://www.yandex.ru>), Апорт (<http://www.aport.ru>), Google (<http://www.google.ru>), Rambler (<http://www.rambler.ru>) та інші [3, с. 146–156].

Отже, до класифікації ресурсів Інтернету можна підходити по-різному. Для студента-історика найбільш адекватною класифікацією за видами інформаційних ресурсів залежно від форми їх подачі є така:

1. Сервісна інформація (довідкові системи; вказівники; відповіді на запитання, які ставлять найчастіше; інформація про організації і окремих осіб, різні проекти, гранти, фонди тощо).
2. Бібліографічна інформація (каталоги бібліотек, тематичні підбірки інформації).
3. Списки розсилки.
4. Система телеконференцій.
5. Електронні тексти (документи, статті, книги, журнали) і бази даних.
6. Образи, звукові файли, відео [4, с. 17].

Вважаємо за доцільне зазначити, що з метою ознайомлення вчителів з можливостями використання телекомунікаційних технологій та мережних інформаційних ресурсів у професійній діяльності в практику окремих країн увійшли підготовка й видання спеціальних каталогів освітніх ресурсів мережі Інтернет. Окремий розділ цих каталогів містить посилання на ресурси мережі Інтернет, які уможливають підвищення ефективності й наочності навчання різних дисциплін (зокрема історії). Таким чином, пропоновані видання, електронні версії яких доступні в Інтернеті за адресою <http://katalog.iot.ru>, можуть також бути корисними студентам під час проходження педагогічної практики [8, с. 53–56].

Відомо, що метою виконання самостійних завдань з гуманітарних дисциплін в умовах використання НІТ є навчити студентів свідомо самостійно працювати спочатку з навчальним матеріалом, а потім з науковою інформацією, формувати в них здатність до саморозвитку, творчого використання набутих знань, способів адаптації до професійної діяльності в сучасному світі, закласти основи самоорганізації.

Висновки. Належним чином організована СР в умовах використання НІТ забезпечує засвоєння теоретичного матеріалу з виучуваної дисципліни (окремі теми або окремі питання тем, окремі положення тощо), закріплення знань теоретичного мате-

ріалу на практиці з використанням необхідного інструментарію (використання програм-тренажерів для формування певних умінь і навичок, виконання тестів для самоконтролю, написання контрольних робіт тощо), використання набутих знань і практичних навичок для аналізу ситуації та прийняття правильного рішення (підготовка до групової дискусії, виконання проектного завдання тощо), використання набутих знань і вмінь для формування власної позиції, теорії, моделі (виконання науково-дослідницької роботи, написання наукової статті, кваліфікаційної роботи тощо).

Література

1. Асоянц П.Г. Основи методики створення і застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов / П.Г. Асоянц, Г.С. Чекаль, П.І. Сердюков та ін. – К. : КДППМ, 1993. – 106 с.
2. Гуревич Р.С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія. – К. : Освіта України, 2006. – 390 с.
3. Энциклопедия студента / сост. И.Н. Кузнецов. – Мн. : Книжный Дом, 2004. – 576 с.
4. Каменская Н.Е. Самостоятельная работа студентов при изучении курса отечественной истории : учебно-метод. пособ. / Н.Е. Каменская ; [под ред. О.В. Кузьминой]. – СПб : СПбГУИТМО, 2009. – 52 с.
5. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации / О.А. Артемьева, М.Н. Манеева, Р.П. Мильруд. – Тамбов : Изд-во ТГТУ, 2005. – 160 с.
6. Морев И.А. Образовательные информационные технологии. Обучение : учеб. пособ. / И.А. Морев. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – Ч. 1. – 162 с.
7. Новиков А.М. Методология учебной деятельности / А.М. Новиков – М. : Эгвес, 2005. – 176 с.
8. Образовательные ресурсы сети Интернет. Для основного общего и среднего (полного) общего образования. Каталог / [сост. М.Б. Булакина, В.Н. Васильев, Е.Г. Гридина и др. ; гл. ред. А.Н. Тихонов]. – М., 2008. – Вып. 5. – 79 с.

ЧЕТАЄВА Л.П.

ШЛЯХИ Й МЕТОДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Одним із завдань вищої освіти в Україні є формування освіченої особистості, забезпечення пріоритетності розвитку людини, гуманізму й демократизації. Згідно із Законом України “Про освіту”, Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті, ми маємо здійснити перехід від традиційного інформаційно-пояснювального навчання, зорієнтованого на передачу готових знань, до особистісного розвивального, спрямованого не тільки на засвоєння знань, а й способи навчальної діяльності, розвиток творчої особистості.

Заняття з інформатики в початковій та середній ланках школи досить часто мають безсистемний характер. Про це свідчить велика кількість публікацій конспектів уроків у педагогічній пресі. Програми таких занять, як правило, укладають учителі інформатики, які не мають відповідного досвіду роботи з учнями молодшого й середнього шкільного віку; не знають особливостей їх сприйняття та мислення, не знають методики навчання дитячого віку. Значні доробки стосовно розгляду методики навчання інформатики належать Н.В. Морзе, М.П. Лапчику, І.Г. Семаніку, Е.К. Хеннеру, Т.Ю. Шеїну та ін. Але здебільшого вчителям нада-

ються рекомендації тільки щодо доцільності застосування певних методів навчання під час вивчення окремих тем.

Використання ІКТ потребує створення *нової освітньої парадигми*. Загально-визнано, що учень повинен бути активним учасником навчального процесу. Принцип дидактики має бути основою всього навчального процесу в початковій школі. В результаті повинні змінитися відносини *учень – учитель, учень – учень, учень – навколишнє середовище, учень – джерела інформації*. Головним завданням навчання стає не передача учневі певної суми знань, а формування умінь здобувати й опрацьовувати інформацію, аналізувати, синтезувати, оцінювати її [5].

Мета статті – обґрунтувати необхідність застосування ІКТ у навчально-виховному процесі початкової школи.

Педагоги, психологи, лікарі досі сперечаються щодо місця комп'ютерних технологій у розвитку дитини в цілому та шкільній освіті зокрема. Незважаючи досить велику кількість документів, що декларують необхідність кардинальних змін у системі інформатизації освіти [4], насамперед загальної середньої, реальні кроки в цьому напрямі було зроблено тільки в останні два-три роки [4]. На відміну від багатьох країн, в першу чергу тих, система освіти яких розвивалася разом з українською (Росія, Казахстан, країни Балтії та інші), інформатику як навчальний предмет в Україні введено тільки з 9-го класу. Однак цей навчальний план буде чинним з 2009/10 навчального року, а до того часу інформатику вивчають лише в 10–11-х класах [6].

Попри проблеми з організацією навчання інформатики в початковій і середній ланках, більшість навчальних закладів намагається придбати й використовувати комп'ютерну техніку. Керівники шкіл і педагоги інтуїтивно розуміють, що слід якомога повніше залучати молоде покоління до оволодіння інформаційними технологіями. До цього їх спонукають і батьки, для яких сучасна школа – це школа, в якій комп'ютерна техніка використовується не тільки в 10–11-х, а мінімум у 5–9-х класах, а ще краще – починаючи з початкової школи.

Згідно зі статистичними даними, близько 80% навчальних занять у початковій школі організовуються за системою: учитель розповідає – учень уважно слухає. Така система вимагає певних психологічних властивостей дітей. Такі діти максимально засвоюють інформацію від учителя і стають “відмінниками” [2]. Але таких дітей не більше ніж 20%. Інші не можуть сприймати інформацію в такому вигляді і приречені стати “учнями з низьким рівнем навчальних досягнень”.

Давно було помічено, що діти з низьким рівнем навчальних досягнень дуже просто керують різноманітними технічними пристроями, домашньою побутовою технікою, набагато краще за “відмінників” орієнтуються в ситуаціях, коли цікаве для дитини завдання розв'язується шляхом взаємодії з реальними об'єктами або зоровими образами. Причина в особливостях мисленневої діяльності. Їм важко оперувати абстрактними поняттями й символами, які переважають у стандартній шкільній системі навчання. Перехід від конкретного до абстрактного в навчанні відбувся для таких дітей дуже швидко, і вони не оволоділи відповідним набором операцій мислення [3].

Завдяки ІКТ і навчальним гіперсередовищам колишні “відстаючі” мають можливість оволодіти цими операціями в своєму “темпі”. Гіперсередовища вводять цілий ряд додаткових ланок і проміжних етапів у процес переходу від операцій символічного до операцій образного мислення [7]. Розглянено класифікацію методів за

рівнем пізнавальної активності й самостійності учнів (за характером розумової активності або за характером пізнавальної діяльності, яку організовує вчитель і здійснюють учні в навчальному процесі). Ці методи навчання умовно поділяють на:

1) *пояснювально-ілюстративний*, або *інформаційно-рецептивний* (розповідь, шкільна лекція, пояснення, робота з підручником, демонстрація тощо), – вчитель повідомляє матеріал, учні його сприймають;

2) *репродуктивний* (відтворення знань і способів дій, діяльність за алгоритмом, програмою тощо) – учень виконує дії за зразком, поданим учителем;

3) *проблемне навчання* – вчитель ставить перед учнями проблему і демонструє шляхи її розв'язання; учні стежать за логікою розв'язування проблеми, одержують зразок розгортання пізнання;

4) *частково-пошуковий*, або *евристичний*, – учитель поділяє проблему на частини, учні здійснюють окремі кроки для розв'язання підпроблем;

5) *дослідницький*, *метод проектів* – пошукова творча діяльність учнів з розв'язання нових для них проблем.

Зазначені методи можуть бути поділені на дві групи:

– *репродуктивні* (перший і другий), при використанні яких учень засвоює готові знання і репродукує (відтворює) вже відомі йому способи діяльності;

– *продуктивні* (четвертий і п'ятий), які відрізняються тим, що учень здобуває суб'єктивно нові знання внаслідок творчої діяльності.

Проблемне навчання належить до проміжної групи, оскільки воно рівною мірою передбачає як засвоєння готових знань, так і елементи творчої діяльності.

Пояснювально-ілюстративний метод використовують під час введення понять; вивчення базових структур алгоритмів, правил конструювання алгоритмів, мов програмування, принципів будови комп'ютера, основних функцій текстових і графічних редакторів, електронних таблиць, баз даних, експертних систем, основних послуг Інтернету, методів і способів розв'язування різних класів завдань тощо.

При цьому методі навчальна діяльність учителя зводиться до подання нового навчального матеріалу, а діяльність учнів – до сприймання, усвідомлення, запам'ятовування матеріалу. Навчальний матеріал при цьому по-різному може співвідноситися з досвідом учнів:

– вперше повідомляється й засвоюється індуктивним способом – без опори на попередні знання учнів;

– повідомляється з опорою на раніше засвоєне учнями на основі актуалізації вихідних ознак, властивостей, функцій;

– удосконалюється дедуктивним способом – шляхом застосування нових знань.

Аналогічно можна застосовувати *практичний* і *наочний* методи. За такої організації навчання в учнів формуються знання та способи діяльності: прийоми аналізу, узагальнення, методи індукції, дедукції й аналогії.

Репродуктивний метод застосовується під час повторення вивченого на уроці, виконання домашнього завдання. Учитель при цьому аналізує відповідь учня, виправляє його помилки; учень – відтворює те, що було зроблено у класі. *Репродуктивний* метод використовують для формування в учнів уміння застосовувати знання.

Учитель дає завдання, а учні їх виконують: розв'язують задачі – за зразком, шляхом застосування теоретичних знань, за допомогою вже відомого способу. Будь-які вправи можуть бути індуктивними, дедуктивними або виконуваними за аналогією. Але в усіх випадках передбачаються дії, які учні вже неодноразово виконували, тобто створений учнями алгоритм. Система репродуктивних методів сприяє збагаченню учнів знаннями та вміннями, формуванню в них навичок здійснення основних розумових операцій. Для розвитку творчих здібностей учнів потрібні репродуктивні знання.

Недоліком двох названих методів є те, що вони недостатньо сприяють розвитку продуктивного мислення, пізнавальної активності й самостійності учнів. Разом з тим недооцінювання репродуктивної діяльності учнів призводить до того, що не забезпечується фонд дійових знань учнів, володіння яким є необхідною умовою для самостійної пізнавальної діяльності, розвитку творчого мислення та продуктивної діяльності.

Проблемні методи характеризуються тим, що вчитель, використовуючи слово і наочність, ставить проблему, а потім у формі пояснення чи лекції сам її розв'язує, показуючи тим самим процес пізнання, певною мірою залучаючи учнів. Однак постановка проблем посилює увагу учнів, активізує процес сприймання та усвідомлення того, що пояснює вчитель.

Частково-пошуковий метод (його інколи називають евристичною бесідою). Готуючись до уроку на етапі засвоєння учнями нового матеріалу, вчитель заздалегідь складає систему запитань для учнів, відповідаючи на які, вони відкривають для себе нове в навчальному матеріалі. Такий метод доцільно використовувати при формуванні нових понять з інформатики.

При застосуванні *частково-пошукових* методів в одних випадках учні беруть активну участь у пошуку, який збуджується і спрямовується словом учителя, в інших – після ознайомлення з певними правилами чи законами (теоретичним твердженням) учні під керівництвом учителя доводять їх доцільність, пошук нових знань здійснюється на основі аналогії.

Пошуковий метод. При використанні комп'ютера разом з програмним забезпеченням та комп'ютерних мереж виникають питання не стільки про засвоєння або запам'ятовування конкретних відомостей, скільки про вміння орієнтуватися у величезній масі доступної інформації, здобувати конкретні знання, правильно будувати запити до інформаційно-пошукових систем, уміти швидко і гнучко коригувати свій запит при невдалому пошукові.

Дослідницький метод використовується в тому разі, коли вчитель ставить перед учнями проблему, і вони самостійно розв'язують її. Використання *дослідницьких* методів забезпечує глибоке усвідомлення учням знань, набуття досвіду творчої, самостійної дослідницької діяльності. Дослідницькі методи найчастіше застосовують для розв'язання завдань, причому проблему ставить сам учень, сам її розв'язує і сам перевіряє правильність розв'язку.

Учні орієнтовані на засвоєння знань через емпіричну практичну діяльність. І на допомогу їм повинні прийти технології, засновані на дослідницькій діяльності, в ході якої відбувається пошук рішень і висування та підтвердження гіпотез на основі спостережень, лабораторних експериментів, соціологічних опитувань, вимірювань, дослідження тощо.

Висновки. Ми вважаємо, що ІКТ – це інструмент для того, щоб ввести майбутнє в школу сьогодні. З точки зору дидактики ІКТ дають змогу:

– зробити навчання більш інтенсивним і, головне, ефективним за рахунок реалізації можливостей мультимедіа-навчальних систем до дієвого і наочного подання навчального матеріалу;

– індивідуалізувати навчання для максимальної кількості дітей з різними стилями навчання та різними можливостями сприйняття, включаючи “тугодумів”, дітей, соціально занедбаних, дітей із спеціальними потребами і дітей, що живуть у віддалених районах;

– створювати сприятливу атмосферу для спілкування, обміну та взаємодії як окремих учнів, так і освітніх систем при збереженні національних і культурних особливостей країни.

Навчальний процес у сучасній школі слід побудувати таким чином, щоб на допомогу учням прийшли новітні технології, засновані на дослідницькій діяльності, в ході якої відбувається пошук рішень і висування та підтвердження гіпотез на основі спостережень, лабораторних експериментів, соціологічних опитувань, вимірювань, дослідження, теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя. Це потребує залучення студентів до різноманітних видів навчально-виховної діяльності, що передбачає спеціальне дослідження. Подальше дослідження передбачається провести в напрямі вивчення шляхів та проблем упровадження ІКТ в навчально-виховний процес як у початковій, так і в середній школі.

Література

1. Бокучава Т.П. Первые шаги в мире информатики / Т.П. Бокучава, С.Н. Тур // Компьютерные инструменты в образовании. – 1998. – № 2, 3–4, 6.
2. Возрастная и педагогическая психология / [под ред. А.В. Петровского]. – М. : Просвещение, 1973. – С. 66–97.
3. Годфруа Ж. Что такое психология : в 2 т. : пер. с франц. / Ж. Годфруа. – М. : Мир, 1992. – Т. 1. – 496 с.
4. Державна національна програма “Освіта” Україна ХХІ ст. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896. – К., 1994. – 61 с.
5. Запорожец А.В. Избранные психологические труды : в 2 т. / А.В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – Т. I : Психическое развитие ребенка. – С. 197.
6. Информатика для средней школы : учебная программа для школ. – Париж : ЮНЕСКО, 1994. – 63 с.
7. Концепція програми інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп’ютеризації сільських шкіл // Комп’ютер в школі та сім’ї. – 2000. – № 3. – С. 3–10.

ЧСН Н.В.

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ОСВІТІ

В епоху глобальної цивілізації пріоритетним напрямом вищої освіти є реформування змісту освіти в контексті Болонського процесу та тенденцій світових освітніх систем.

Як зазначає академік АН вищої школи України В. Яблонський, “нині розвиток вищої освіти підпорядковується законам ринкової економіки, що вимагає постійного поповнення змісту освіти новітніми матеріалами, запровадження сучасних технологій навчання з високим рівнем інформатизації навчального процесу, розвитку вищої освіти у контексті тенденцій світових освітніх систем” [13].

Професійна підготовка у вищих педагогічних закладах передбачає, зокрема, розвиток готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності.

За загальним визнанням, друга половина і кінець ХХ ст. – це період “глобальних інновацій” у всіх галузях культури, економіки, техніки, суспільного життя, освіти.

Інноваційна педагогічна діяльність пов’язана з відмовою від відомих штамів, стереотипів у освіті. Вона виходить за межі існуючих та чинних нормативів, створює нові нормативи особистісно-творчої, індивідуально спрямованої діяльності викладача, нові педагогічні технології, які реалізують саме цю діяльність.

Аналіз літератури доводить, що багато праць присвячено різним аспектам інноваційної діяльності. Так, у психологічній науці розроблено ряд концепцій діяльності й методологічних підходів до її вивчення (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, В. Мясіщев, С. Рубінштейн, Г. Суходольський, Б. Теплов, В. Дружинін, В. Зінченко, Б. Ломов, Д. Ошанін, К. Платонов, В. Рубахін, С. Поляков та ін.).

Проблему інноваційної діяльності з погляду теорії та практики упровадження досягнень педагогічної науки й поширення передового педагогічного досвіду розглянуто в працях Ю. Бабанського, А. Бойко, В. Журавльова, В. Кваші, М. Кларина, Н. Конопліної, В. Краєвського, С. Кузьміна, А. Моїсеєва, В. Подимової, О. Попової, М. Поташника, М. Скаткіна, В. Сластьоніна, Я. Турбовського та ін.

Значний внесок в обґрунтування теорії та практики вищого навчання зробили А. Алексюк, С. Архангельський, К. Астахова, Я. Болюбаш, В. Бондар, М. Євнух, С. Смірнов, Г. Шевченко та ін.

Дослідженню проблем загальної педагогічної інноватики велику увагу приділяли В. Взятишев, Є. Вінославська, Г. Жилін, Л. Карамушка, І. Карнілова, А. Лапдун, Ю. М’якотін, В. Нікітаєв, В. Паламарчук, Г. Пирогов, В. Пінчук, М. Поташник, Л. Подимова, С. Поляков, О. Пометун, О. Попова, А. Пригожий, В. Прісняков, В. Сергієвський, А. Сластьонін, А. Чернюк, Б. Чижевський, Н. Юсуфбекова та ін.

Теоретичні і практичні аспекти інноваційних процесів у навчанні розглядали зарубіжні автори: М. Барер, Б. Берштейн, Б. Блум, В. Браун, Д. Гозлінг, В. Макдоналд, Е. Роджерс, Н. Силвер та ін.

Мета статті – розкрити сутність інновацій та інноваційної діяльності, її вплив на галузь освітньої діяльності.

У перекладі з латинської поняття “інновація” (in – в та novus – новий) означає оновлення, новина, змінування. Воно з’явилося в зарубіжній педагогіці, яка запозичила його з економічних дисциплін, хоча спочатку це поняття вживали в етнографії як уведення елементів однієї культури в іншу. На початку ХХ ст. філософ і економіст Й. Шумпетер поширив його на сферу макроекономіки, де воно закріпилося в значенні нововведення в галузі техніки, технології, організації праці та управління, які ґрунтуються на використанні досягнень науки та передового досвіду, а також на використанні цих нововведень у найрізноманітніших галузях і сферах діяльності [6, с. 21].

Н. Лапін та Б. Сафронов визначає інновацію “як комплексний процес створення, поширення й використання нового практичного досвіду для задоволення людських потреб, що змінюються під впливом закономірного розвитку суспільства, а також пов’язані з даним нововведенням змін у соціальному та матеріальному середовищі” [4, с. 56].

На відміну від них, А. Пригожий та С. Кузьмін розглядають інновацію як “цілеспрямовану зміну, що вносить до середовища упровадження (організацію, суспільство тощо) нові, відносно стабільні елементи” [9, с. 54].

Сутність інновації С. Кузьмін визначає як діяльність, що спрямована на якісні зміни системи, в результаті якої ця система переходить у новий, більш досконалий стан [3, с. 20].

Вважається, що вперше термін “інновація” з’явився в працях науковців-культурологів ще у ХІХ ст. і означав “введення деяких елементів однієї культури в іншу”. А з початку ХХ ст. стали вивчати закономірності технічних нововведень [10, с. 21].

Поняття “інновація” почали використовувати у вітчизняній дидактиці на початку 90-х рр. ХХ ст. Перенесення його у сферу освіти було пов’язане з поширенням поглядів на сучасне суспільство як на постіндустріальне, в якому освіта відіграє одну з провідних ролей.

Інновацію розуміють як соціально-психологічну якість діяльності (В. Антонюк); як процес створення й використання нового досвіду, що пов’язаний із змінами в соціально-освітній сфері (А. Пригожий); як перетворення і зміни в способі діяльності, стилі мислення педагога, створенні цілісної концепції, що лежить в основі загальної системи навчально-виховної роботи (К. Ангеловські, М. Кларін), як фактор стимулювання професійної активності учителів (Т. Браже, С. Вершиловський), як прояв творчості в педагогічній діяльності (В. Кан-Калік).

У своїх дослідженнях Н. Осухова та В. Рахматшаєва [5, с. 25–29] зазначають, що термін “інновація” включає в себе поняття не тільки нового, але й актуального.

За визначенням О. Попової, “інновація – цілеспрямований і керований процес внесення змін в освітню практику шляхом створення, поширення та освоєння новацій”, “інновація – кінцевий результат інноваційної діяльності” [8, с. 14].

Систематичне вивчення інновацій в освіті почалось наприкінці 50-х рр. ХХ ст. у США та Західній Європі у дослідженнях американських і англійських учених (Дж. Бассет, Д. Гамільтон, Р. Хейвлок та ін.), які насамперед розглядали проблеми управління інноваційними процесами.

На початку 90-х рр. ХХ ст. з’явилися перші дослідження з проблем інноваційної педагогічної діяльності (В. Загвязинський (1990), Н. Юсуфбекова (1991), С. Поляков (1993)), в яких здійснено спробу розробити єдиний категоріальний апарат нового наукового напрямку.

У педагогічній літературі існує декілька підходів до визначення інноваційної діяльності. Так, С. Кузьмін інноваційну діяльність визначає як “діяльність щодо створення й засвоєння певних нововведень, які торкаються всіх сфер їхньої життєдіяльності” [3, с. 15]. Він ототожнює творчу та інноваційну педагогічну діяльність.

В. Загвязинський трактує її як “діяльність усіх категорій педагогів, що дуже тісно пов’язана з розвитком психолого-педагогічних наук, яка несе у шкільну практику нові ідеї, новий зміст і оновлену технологію” [1, с. 6].

За визначенням І. Піскарьової, це “діяльність, що пов’язана з відмовою від відомих штамів, стереотипів у навчанні, вихованні та розвитку особистості учня, яка виходить за рамки чинних нормативів, яка є основою особистісно-творчої, індивідуально спрямованої діяльності учителя і створює нові педагогічні технології, що реалізують цю діяльність” [7, с. 13].

Ми дотримуємося позиції М. Рац та М. Ойзермана, які стверджують, що “інноваційна діяльність не є діяльністю якогось особливого типу (як наукові дослідження або проектування), а являє собою складну, структуру з багатьох різнотипних діяльностей: це конструювання, наука, що його забезпечує, проектування, моніторинг, програмування й прогнозування” [11, с. 16].

Оскільки аспектами інноваційної діяльності є вміння відійти від традицій як стереотипу діяльності, піднятися на новий етап творчої роботи, по-новому подивитися на проблеми буденного, тому інноваційна педагогічна діяльність – це процес створення й освоєння педагогічних інновацій із застосуванням інноваційних форм і методів навчання.

У наш час багатогранно вивчається проблема інноваційної діяльності в освітній практиці. С. Кузьмін розглядає проблему інноваційної діяльності через творчість, тобто творчий аспект. Інноваційна діяльність обов’язково повинна мати творчий характер, без нього не може бути нововведень, саме “творчість є рушієм інновацій” [3, с. 24].

У Словнику з педагогіки подано таке визначення: “Інновація педагогічна (нововведення) – цілеспрямована зміна, що вносить в освітнє середовище нові стабільні елементи (новітності), які вміщують у собі новітність та покращують характеристики окремих частин, компонентів і самої системи освіти як цілого” [2, с. 102].

Поряд із поняттям “інновації”, “педагогічні інновації” використовують термін “інноваційне навчання”, тобто навчання, спрямоване на розвиток здатності учнів або студентів до спільної діяльності в нових, можливо, безпрецедентних ситуаціях.

В концепції інноваційного навчання студентів, яка розроблена В. Сластьоніним та Л. Подимовою, як основні функції названо такі:

- усвідомлений аналіз професійної діяльності на основі мотивів і диспозицій;
- проблематизація та конфліктизація дійсності – бачення в ній колізій та невідповідностей, які безпосередньо не сприймаються;
- критичне ставлення до нормативів;
- рефлексія та побудова системи змістів (змістотворчість);
- відкритість до середовища і професійних нововведень зокрема;
- творчо перетворювальне ставлення до світу, вихід за межі нормативної заданості;
- потяг до самореалізації, до втілення у професійній діяльності власних намірів і способу життя;
- суб’єктування елементів змісту в особисто-суттєвий зміст, тобто наділення особистісним змістом [12, с. 150].

Ми згодні з думкою В. Сластьоніна та Л. Подимової, що особистісний сенс студент може знайти лише сам на основі своєрідного дослідження ситуації, її зв’язків з потребами. “Особистісне дослідження ситуації виступає одночасно і як вищий прояв пізнавальної функції інтелекту, оскільки у момент особистісної рефлексії відбувається більш повне відображення зв’язків і відношень з оточуючим середовищем” [12, с. 150].

Висновки. Для того, щоб молодий учитель – випускник педагогічного ВНЗ – міг реалізовувати інноваційну педагогічну діяльність, у процесі навчання він сам мусить пройти через усі етапи цієї діяльності.

Тому й виникає потреба у створенні дидактичних умов професійної підготовки студентів педагогічних ВНЗ як суб'єктів інноваційної діяльності.

Проте у педагогічній науці не розроблено проблему інноваційних форм і методів навчання як у загальноосвітніх, так і у вищих навчальних закладах. Вона і досі залишається відкритою.

Література

1. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В.И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании. – Тюмень, 1990. – С. 5–14.
2. Коджаспирова Г.М. Словар по педагогике (междисциплинарный) / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ “МарТ” ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – 448 с.
3. Кузьмин С.В. Инновационная деятельность педагогического коллектива как фактор его развития : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С.В. Кузьмин. – Ярославль, 2003.
4. Лапин Н.И. Человеческий фактор в нововведениях / Н.И. Лапин, Б.В. Сафронов // Психологический журнал. – 1985. – № 4.
5. Осухова Н.Г. Проблемы функционирования педагогических инноваций / Н.Г. Осухова, В.А. Рахматшаева // Инновационные процессы в образовании. – Тюмень, 1990. – С. 25–29.
6. Пинский А. О культурно-образовательных инициативах и инновационных школах / А. Пинский // Мир образования. – 1997. – № 3. – С. 21.
7. Пискарева И.Е. Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Е. Пискарева. – Ярославль, 2000. – 23 с.
8. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ ст. / О.В. Попова ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х. : ОВС, 2001. – 256 с.
9. Пригожий А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики) / А.И. Пригожий. – М. : Политиздат, 1989. – 271 с.
10. Пригожий А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики) / А.И. Пригожий. – М. : Новая школа, 1997. – 352 с.
11. Рац М.В. Размышления об инновациях / М.В. Рац, М.Т. Ойзерман // Вопросы методологии. – 1991. – № 1. – С. 8–19.
12. Слостенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М. : Издательство Магистр, 1997. – 308 с.
13. Яблонський В. Щодо концепції реформування вищої освіти в Україні [Електронний ресурс] / В. Яблонський. – Режим доступу: <http://www.anvsu.org.ua/index.files/ArticlesJablonskiy1.htm>.

ЧОРНА С.С.

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Радикальні зміни в українському суспільстві створюють передумови для визначення загальної стратегії сучасної системи вищої освіти, яка вимагає підготовки фахівців-професіоналів, що поєднують у собі глибокі гуманістичні переконання, фундаментальні теоретичні знання й ретельну практичну підготовку. Стратегічні напрями розвитку вищої освіти визначено Конституцією України, Законами України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті, а також зумовлено концептуальними засадами розвитку педагогічної освіти України, її інтеграції в європейський освітній простір.

Основною метою державної політики в галузі вищої освіти є створення умов для розвитку висококультурної особистості та творчої самореалізації кожного

громадянина України, оновлення змісту освіти й організації навчально-виховного процесу відповідно до європейських і світових стандартів. Саме тому зростають вимоги до викладача вищого навчального закладу, який відіграє провідну роль у реалізації актуальних завдань освітньої сфери.

Сучасна система підготовки викладачів орієнтована виключно на розвиток професійних умінь і навичок. Поза увагою залишається формування педагогічної культури майбутніх викладачів вищого навчального закладу, зокрема в умовах магістратури.

Педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури. У ній найбільш повно відображені духовні та матеріальні цінності освіти й виховання, способи творчої педагогічної діяльності, необхідні для здійснення освітньо-виховного процесу. Отже, реальні потреби вищої й загальноосвітньої школи зумовлюють підвищення інтересу науковців до проблеми педагогічної культури.

У науковій педагогічній літературі останніх років до проблеми формування педагогічної культури сучасного педагога звертались такі вчені, як: О. Барабанщиков, О. Бондаревська, О. Гармаш, В. Гриньова, Т. Іванова, І. Ісаєв, А. Коржуєв, Н. Крилова, Н. Ліфінцева, С. Муцинов, С. Одарюк, Г. Різз, М. Скрипник, В. Сластьонін, П. Щербань та інші. Однак, незважаючи на дослідження цих та багатьох інших учених, проблема залишається актуальною й сьогодні. В її структурі недостатньо вивчено такі аспекти, як загальнофілософські питання особистості педагога вищої школи, напрями й принципи формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури.

Мета статті – розглянути принципи формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури.

Вища педагогічна школа покликана підготувати викладача, здатного забезпечити не лише всебічний розвиток особистості, формування її розумових, фізичних і естетичних здібностей, високих моральних якостей, а й давати знання, розвивати вміння та життєві компетенції, які відповідають світовим стандартам.

Педагогічний процес у магістратурі має забезпечувати не лише підвищення кваліфікації працівників системи освіти, самоосвіту та наукове зростання, а й особистісне зростання педагогічної культури кожного фахівця. Це означає, що в умовах магістратури будуть вирішені такі завдання, як:

- підвищення рівня педагогічної культури;
- поєднання професійного й особистісного зростання;
- розширення ступеня усвідомлення фахівцем загальнолюдських, професійних, педагогічних, особистісних цінностей;
- формування сучасного стилю мислення з його характерними ознаками: системності, гнучкості, динамізму, перспективності, історизму, об'єктивності, концептуальності тощо;
- підвищення толерантності;
- опрідметчування теоретичних знань;
- засвоєння ефективних стратегій самореалізації у професійній діяльності;
- доопрацювання тих складових педагогічної культури, які не були засвоєні раніше.

Для формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури нами визначено певні провідні принципи, що стали основ-

ними положеннями для організації педагогічної діяльності в магістратурі, а саме: професійного спрямування освітнього процесу у ВНЗ; науковості, безперервності й наступності; інноваційної діяльності, єдності системного й особистісно орієнтованого підходу в підготовці викладача вищої школи; доступності; імплікації загальної та педагогічної культури; професійно-педагогічного самовдосконалення.

Основним є принцип *професійного спрямування* освітнього процесу в ВНЗ. Професійне спрямування має особливі ознаки: воно тісно пов'язане з пізнавальною спрямованістю підготовки майбутнього викладача та забезпечує завдяки цьому цілісність і динамічність освітнього процесу. У ВНЗ мають бути створені такі умови, за яких магістрант стане зацікавленим у своїй професійній діяльності і буде психологічно готовим до усвідомленого самостійного оволодіння професією.

Принцип науковості передбачає відповідність навчального компонента методики формування педагогічної культури педагога рівню розвитку науки й техніки. Особливість вищої освіти в тому, що наука все більше входить у навчально-виховний процес ВНЗ. Вона постійно розвивається, удосконалюється, безупинно оновлюється зміст освіти, педагогічні методи та методики, і саме тому науководслідницька діяльність викладача вищої школи повинна стати невід'ємним компонентом професійної діяльності. Впровадження майбутнім викладачем наукових досягнень у практику має проходити за такими етапами: осмислення ним наукових досягнень теорії і практики; перевірка розробок у реальних умовах вищої школи; нагромадження й осмислення педагогічного досвіду; впровадження його у практику роботи ВНЗ. Тому у формуванні світогляду майбутнього викладача важливе значення має виконання умов, які допомагають переводити наукові знання в систему поглядів і переконань. Це, насамперед, глибоке осмислення інформації. Чим глибше проникає думка майбутнього педагога в сутність наукових ідей, понять, законів, тим ширше стають можливості для формування його поглядів і переконань. Шлях від педагогічної ідеї до її впровадження – це шлях до професійного саморозвитку й удосконалення педагогічної культури майбутнього викладача ВНЗ.

Принцип безперервності та наступності полягає в тому, що оволодіння новими знаннями, технологіями й формування професійно-особистісних якостей здійснюється безперервно та поступово. Внутрішнім механізмом безперервності є наступність, яка передбачає збереження на кожному новому етапі базових знань, умінь, особистісно-професійних якостей як результату попередніх етапів і надає можливість просування у професійному становленні. Збереження принципу безперервності та послідовності забезпечує єдність теоретичної і практичної підготовки.

Принцип інноваційної діяльності майбутнього викладача передбачає створення педагогічних новацій, їх засвоєння, оцінювання та застосування на практиці. Оскільки в педагогіці відбуваються інноваційні процеси постійно, то майбутній викладач має їх знати. Крім того, він повинен розробляти свої ідеї і пропагувати їх.

Сучасні вітчизняні вчені розглядають інновацію в освіті по-різному:

– як процес створення, поширення й використання нових засобів для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувались по-іншому [5];

– як процес об'єктивного чи суб'єктивного оновлення теорії чи практики освіти, який оптимізує досягнення її мети. Інновації є результатом наукових пошуків, перспективного педагогічного досвіду окремих педагогів і педагогічних колективів [6, с. 4];

– як актуальні й значущі системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними для еволюції освіти, позитивно впливають на її розвиток [1];

– як результат процесу розроблення і практичної реалізації основних гіпотез, ідей, моделей; як створення, поширення й використання нових форм, методів, засобів для тих освітніх завдань, які досі не вирішувались або розв'язувались інакше як у теорії, так і на практиці [3].

Для інноваційної діяльності характерними є послідовні дії: розробка нововведень; вивчення створеного (оцінювання експертами, дослідна перевірка, доопрацювання фахівцями, впровадження у практику; теоретичне вивчення нового, його практичне засвоєння, подальший розвиток предмета інновацій).

Принцип єдності системного й особистісно орієнтованого підходу у формуванні особистості майбутнього викладача вищої школи. Системний підхід до педагогічних явищ дає змогу майбутньому викладачеві ВНЗ розуміти інтегративні процеси педагогічних систем. Цей принцип є одним з найважливіших показників педагогічної культури. Саме системність і цілісність дають можливість осмислити багатоаспектність педагогічної культури й вибудувати професійну діяльність щодо цілісності її формування в майбутнього фахівця. Особистісно орієнтований підхід має гуманістичний смисл і полягає в розвитку в майбутнього викладача рефлексивної культури у відносинах з колегами, студентами. На думку І. Беха, у ВНЗ цього можна досягти певними шляхами: створення необхідного середовища для багатогранної творчої діяльності магістранта; створення ситуацій для вияву позитивних емоцій, переживань суб'єкта в конкретній комунікативній діяльності, а також у діяльності, спрямованій на суспільно значуще професійне й особистісне самовизначення, на його інтелектуально-моральний розвиток; створення “духу” вищого навчального закладу на основі різнопланового, неформального, морального, особистісного спілкування як специфічної форми людських відносин; інтерес майбутніх педагогів до освоєння педагогічних технологій; створення середовища, яке стимулює й розвиває магістранта [2, с. 26–27].

Принцип доступності зумовлює побудову методики формування педагогічної культури на основі реальних можливостей, вікових особливостей та інтелектуального складу особистості магістранта.

Принцип імплікації загальної й педагогічної культури. Гармонія загальної та педагогічної культури викладача вищого навчального закладу – основа гуманістичного розвитку особистості магістранта, тому що в процесі залучення майбутнього спеціаліста до національних культурних традицій, загальнолюдських та педагогічних цінностей і їх втілення в життя відбувається реформування зовнішніх впливів у внутрішні мотиви особистості.

Взаємозв'язок загальної й педагогічної культури становить основу формування гуманітарної культури особистості, яка являє собою сукупність загальнолюдських ідей, ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання та гуманістичної технології професійної діяльності [4, с. 133].

Варто зазначити, що майбутні педагоги вищої школи мусять формувати в собі почуття інтелігентності. Вона має виступати показником морально-духовного ідеалу для тих, хто нас оточує. Високе звання професора, доцента, викладача ВНЗ пов'язане з інтелектуальною й моральною довершеністю людини, з найвищим

проявом професіоналізму у своїй галузі. Тому інтелігентність є стрижнем становлення педагогічної культури викладача.

Реалізація цього принципу потребує створення необхідних умов для розширення загальної культури майбутнього викладача. Вирішити цю проблему можна, перш за все, шляхом створення необхідних передумов для саморозвитку та самовдосконалення.

Отже, одним з вихідних є *принцип професійно-педагогічного самовдосконалення*. Професійне самовдосконалення являє собою вид спеціальної систематичної діяльності, спрямованої на вміння керувати собою, саморозвиток соціально й професійно важливих якостей особистості. Принцип професійно-педагогічного самовдосконалення характеризується підвищенням професійної та загальної культури майбутнього викладача ВНЗ, його самовихованням і саморозвитком професійно значущих якостей, педагогічних цінностей, педагогічної майстерності, які є основою педагогічної культури викладача вищої школи [4, с. 134].

Актуальність усіх принципів зумовлена такими чинниками:

- поповненням психолого-педагогічних знань, встановленням нових закономірностей і тенденцій, які мають загальнопедагогічне значення;
- забезпеченням потреби особистості у професійному зростанні;
- відсутністю у ВНЗ розгорнутої системи підвищення професійно-педагогічної культури;
- створенням загальної атмосфери, яка відображає культуру кафедри, факультету, ВНЗ [4, с. 134].

Висновки. Таким чином, педагогічний процес у магістратурі має забезпечувати не лише підвищення кваліфікації працівників системи освіти, самоосвіту й наукове зростання, а й особистісне зростання педагогічної культури кожного фахівця. Це означає, що в умовах магістратури будуть розв'язані такі завдання, як: підвищення рівня педагогічної культури; поєднання, взаємозв'язок професійного й особистісного зростання; розширення ступеня усвідомлення майбутнім фахівцем загальнолюдських, професійних, педагогічних, особистісних цінностей; формування сучасного критичного стилю мислення; підвищення толерантності; впровадження у практику теоретичних знань; засвоєння ефективних стратегій самореалізації у професійній діяльності; доопрацювання тих складових педагогічної культури, які не були засвоєні раніше.

Література

1. Барви творчості : наук.-метод. збірник / [за ред. І.Г. Єрмакова]. – К. : Козаки, 1995. – 256 с.
2. Бех І.Д. Особистісно орієнтований підхід у вихованні / І.Д. Бех // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український журнал / [за ред. Тадеуша Левовицького, Юланти Вільш, Івана Зязюна, Неллі Нічкало]. – К. : Ченстохова, 2000. – Ч. II. – 486 с.
3. Буркова Л.В. Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза: теоретичний аспект / Л.В. Буркова. – К. : Наук. світ, 1999. – 37 с.
4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підручник для студ. пед. ф-тів / О.Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
6. Сущенко Т.І. Науково-методичне забезпечення інноваційної діяльності вчителів / Т.І. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / редкол.: Т.І. Сущенко (відп.ред) та ін. – К. ; Запоріжжя, 2004. – Вип. 30. – С. 3–11.

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ “КРЕАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ”

У сучасних умовах, коли провідним завданням освіти є забезпечення різнобічного розвитку особистості, здатної до адекватної орієнтації в потоці наукової інформації, який постійно розширюється, до перетворювальної, творчої діяльності, одним з провідних напрямів реформування вищої, зокрема й вищої педагогічної, освіти є створення умов для усвідомленого, безперервного особистісно-професійного зростання студентів. Це стає можливим завдяки формуванню в них стійких духовно-моральних, правових, пізнавальних потреб особистості, вдосконалення її креативно-творчого резерву, розширення спектра способів її особистісної й діяльнісної самореалізації.

Сьогодення вимагає не тільки глибоких професійних знань, але й уміння знаходити неординарні, цікаві ідеї та їх втілення. Саме вища педагогічна школа покликана сформуванню особистість, здатну активно перетворювати навколишній світ, максимально реалізовувати власні творчі можливості. Ця проблема набуває більшого значення, коли мова йде про особистість майбутнього вчителя як людини, відповідальної за формування творчого потенціалу нації. Творчий учитель – це творча особистість із високим рівнем розвитку мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, забезпечують формування професійної культури, котра внаслідок спеціальної професійної підготовки і постійного самовдосконалення набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває уміннями формування творчої особистості учня у навчально-виховному процесі [4, с. 6–7].

Становлення й розвиток особистості мають свої просторові й часові характеристики, джерела та рушійні сили. Отже, перш ніж розглядати поняття “креативний потенціал особистості”, доречно звернутися до філософських наукових джерел з метою розкриття його філософських засад, тобто характеристики на основі філософських категорій.

Звернення до філософських праць різних років і напрямів дає змогу стверджувати, що основним джерелом особистісного розвитку є внутрішні резерви (потенціали) конкретного індивіда, а його провідним механізмом – перехід потенційного в актуальне (за теорією Аристотеля). Отже, доречним є висновок про те, що основні тенденції становлення особистості великою мірою визначаються внутрішнім потенціалом, який є в конкретній особистості на даний момент і являє собою своєрідну єдність кількісних і якісних можливостей конкретного індивіда.

Як засвідчив теоретичний аналіз наукових джерел, дефініція “креативний потенціал”, її термінологічне поле визначається, передусім, через такі поняття, як “креативність”, “потенціал”, “потенційне”, “потенційність”, “потенція”, “резерв”. Креативність, за Великим тлумачним словником української мови, – це творча, новаторська діяльність [1, с. 462]. Але творчі можливості людини реалізуються не тільки в спеціальній діяльності зі створення загальнокультурних цінностей, а й у самому процесі життя людини, в її самореалізації, самоствердженні та саморозвитку. При цьому під творчим самовираженням розуміють здатність людини будувати свій внутрішній світ, своє свідомість, відображати себе в цьому світі. Розглядаючи поняття “креативність” як запозичене з іноземної мови, науковці характеризують його як “здатність, що відбиває властивість індивіда створювати нові поняття і формувати нові навички, тобто здат-

ність до творчості”; як “вимогливе пошуково-перетворювальне ставлення особистості до дійсності, що виявляється в пошуковій активності”; як “деяку здатність несвідомого творчого суб’єкта породжувати безліч моделей світу”; “як готовність до застосування і розвитку своїх здібностей”. При цьому практично у всіх підходах підкреслено таку важливу рису креативності, як здатність вийти за рамки заданої ситуації, здатність до постановки власної мети [3, с. 45].

Мета статті – розкрити філософські засади визначення поняття “креативний потенціал особистості”.

На наш погляд, креативність залежить від здатності по-різному використовувати певну задану, відому інформацію у швидкому темпі, створювати нові поняття і формувати нові навички. Тому можна зробити висновок, що креативність пов’язується із творчими досягненнями особистості.

Потенційне – це те, що відповідає можливості. Потенційність – це властива життєвій субстанції тенденція, яка за певних сприятливих умов досягає своєї мети. Потенція – це можливість, внутрішньо наявна сила, здатність до дії [6, с. 357]. Потенціал являє собою джерела, можливості, засоби, запаси, які можуть бути використані для певної мети; можливості окремої особистості, суспільства, держави в певній галузі [5, с. 1046]. Близьким за значенням до цього поняття є поняття “резерв”, що є не використаними можливостями, засобами для здійснення чого-небудь; запасом чого-небудь, який спеціально зберігається для використання в разі потреби [1, с. 1022].

Отже, резерв особистості являє собою сукупність її внутрішніх потенціалів, які актуалізуються в результаті саморозвитку, самозміни на краще або під час створення сприятливих зовнішніх умов, причому реалізація потенціалу відбувається в конкретній галузі, в певній сфері діяльності індивіда.

Дефініція “потенція” є філософською категорією, що характеризується як здатність певної речі бути не тим, чим вона є [6, с. 17], тобто потенція є віртуальною або реальною можливістю існування того, що існує актуально. Таке існування може бути виражене через можливість зміни субстанції, якості, кількості, місця, що в своїй сукупності або взяте окремо спричиняє реальні зміни в системі, котрі разом з тим можуть мати як позитивні, так і негативні наслідки для особистості. Тому перехід потенційного в актуальне може бути пов’язаний з такими прямо протилежними процесами, як виникнення – знищення, зростання – зменшення, а також спричиняти просторові переміщення та якісні зміни системи.

Таким чином, здійснений аналіз термінологічного поля поняття “креативний потенціал” дає змогу визначити певну сукупність можливостей перетворення резерву особистості, які за необхідності виникають на підставі стихійної або цілеспрямованої видозміни конкретних параметрів. Серед них є такі: зміна самої субстанції (людини в цілому); кількісні та якісні перетворення резервів індивіда (психологічних, інтелектуальних, духовних тощо); зміни сфери й напрямку використання потенціалу особистості тощо.

Історичний аналіз філософської наукової літератури засвідчив, що, починаючи з філософії Аристотеля, саме категорії акту й потенції є її центральними поняттями. При цьому “акт” Аристотель розуміє як дійсність, а “потенцію” – як можливість. Відповідно й буття людини філософ поділяє на актуальне (дійсне) та потенційне (можливе). Відповідно до цього принцип розвитку обґрунтовано Аристотелем за допомогою категорій акту й потенції та їх співвідношення одна з одною [6, с. 17], а сам розвиток визначено філософом як перехід потенційного в актуальне.

Як апіорні категорії модальності розглядає можливість і дійсність І. Кант [6, с. 87–88], протиставляючи їх одна одній в аспекті умов. Філософ вважає, що можливість відображає формальні умови досвіду (тотожна несуперечності), а дійсність відповідає матеріальним умовам.

Слід відзначити, що Г. Гегель обґрунтовує тісний взаємозв'язок між можливістю й дійсністю, визначаючи їх сукупність як конкретну єдність зовнішнього й внутрішнього, сутності та явища [6, с. 87–88].

Таким чином, можна зробити висновок, що саме умови (сприятливі або несприятливі) є тим початком, який забезпечує (або не забезпечує) перехід потенційного в актуальне.

Важливо й те, що можливість і дійсність характеризують два рівні (дві фази) в становленні й розвитку предмета або явища [6, с. 87–88]. Можливість виступає як об'єктивна тенденція його становлення, яка виражається в наявності умов для його виникнення, а дійсність являє собою предмет, який об'єктивно існує як результат реалізації певної можливості (сукупність усіх реалізованих можливостей), тобто дії певних умов [6, с. 87–88].

Для того, щоб зрозуміти сутність дійсного стану суб'єкта, необхідно визначити шлях актуалізації потенційного, який полягає в переході можливого в дійсне [6, с. 87–88]. Оскільки дійсний стан суб'єкта є сукупністю реалізованих можливостей, сходження від можливості до дійсності відбувається через перехід від абстрактної можливості (відсутності принципів перешкод) до реальної можливості (наявності всіх необхідних умов), а від неї – до дійсності.

Філософська наука вивчає такі етапи переходу потенційного в актуальне, котрі, на нашу думку, можуть бути схарактеризовані стосовно процесів освіти й виховання як етапи діяльності педагога щодо забезпечення успішності актуалізації особистістю своїх внутрішніх резервів:

- усунення принципів перешкод і створення на цій основі абстрактної можливості для актуалізації особистісного потенціалу;
- зміна сукупності наявних умов для створення необхідних для актуалізації особистістю свого внутрішнього потенціалу (реальна можливість);
- власне актуалізація особистісного потенціалу (перехід реальної можливості в дійсність) [6, с. 88].

У науковій літературі зазначаються такі процеси перетворення можливості на дійсність: проста зміна; стихійний розвиток; свідомо діяльність [6, с. 88].

Через це необхідно зробити ряд уточнень щодо необхідного й раптового переходу потенційного в актуальне. Необхідність – це спосіб перетворення можливості на дійсність, за якого в певному об'єкті є тільки одна можливість, яка перетворюється на дійсність. Раптовість – це спосіб перетворення можливості на дійсність, за якого в цьому об'єкті за даних умов є декілька різних можливостей, які можуть перетворитися на дійсність, але реалізується лише одна з них [6, с. 421–423].

Виходячи із цього, можна припустити, що перетворення можливості на дійсність відбувається як за необхідності, так і випадково. Причому, на наш погляд, кожний із цих процесів можливий за будь-якого з названих вище варіантів переростання можливості в дійсність: як за умови простої зміни та стихійного розвитку, так і за умови організації цілеспрямованої свідомої діяльності, покликаної забезпечити цей перехід.

Отже, навчально-виховний процес, провідною метою якого виступає зміна особистості на краще (підвищення рівня знань, формування необхідних позитивних якостей тощо), повинен забезпечувати перетворення можливості особистості, її потенціалу на дійсність.

Крім того, на нашу думку, значущими в сучасному розумінні проблеми креативного потенціалу особистості є й основні положення екзистенційної філософії щодо самореалізації особистості та людського буття в цілому. Цінними із цього приводу є роздуми сучасних філософів про екзистенційне ядро людини [1, с. 37]; про те, що людина постійно співвідносить себе не лише з навколишнім світом, а й із самою собою [1, с. 57]; про те, що сходження до істинності свого існування людина здійснює через “воскресіння можливостей”, які містяться у власному внутрішньому змісті людини [1, с. 72].

Щодо можливості поповнення внутрішніх потенціалів, то ми повністю погоджуємося з твердженням про те, що “відносини між світом і особистістю являють собою відношення між віддаванням себе та знаходженням себе знову. Світ є тим, в чому людське буття може себе втратити та від чого воно має відштовхнутися заради набуття свого власного екзистенційного існування” [1, с. 74].

Висновки. Наведені вислови дають нам підстави для позначення місця взаємодії людини з навколишнім світом та людьми в процесі її особистісного, зокрема інтелектуального, зростання. Як засвідчує теоретичний аналіз, воно здатне виступати реальним простором для реалізації особистістю власних резервів, їх поповнення та збагачення.

Література

1. Больнов О.Ф. Философия экзистенциализма / О.Ф.Больнов. – СПб. : Лань, 1999. – 224 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
3. Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика / Н.Ф. Вишнякова. – Минск : Высшая школа, 1995. – 240 с.
4. Сисоева С.О. Подготовка учителя до формування творчої особистості учня / С.О. Сисоева. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 407 с.
5. Советский энциклопедический словарь / [под ред. А.М. Прохорова]. – М. : Советская энциклопедия, 1987. – 1599 с.
6. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 576 с.

ШАРОВ С.В.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Потреба суспільства у високоосвічених фахівцях, здатних до самоосвіти, актуалізує проблему активного впровадження самостійної навчальної діяльності студентів у навчальний процес вищого навчального закладу. Застосування диференціації під час самостійної навчальної діяльності дасть змогу студентам більш глибоко опрацювати навчальний матеріал та значно підвищити свій розумовий та особистісний потенціал. Але ці переваги можна отримати тільки за рахунок до-

тримання комплексу дидактичних умов, оскільки відсутність методично спланованої організації самостійної навчальної діяльності може призвести до таких негативних наслідків, як фізичне та інтелектуальне перевантаження студентів, зниження в них пізнавального інтересу, навчальної мотивації, якості навчання в цілому. Дидактичні та організаційно-педагогічні умови ефективної організації самостійної роботи вивчали С. Кустовський [2], Т. Лобода [3], І. Шимко [7]. Разом з тим, обґрунтування дидактичних умов диференційованої самостійної навчальної діяльності не було темою окремого дослідження.

Метою статті є висвітлення основних результатів експериментальної перевірки дидактичних умов організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету.

Проведене у 2008 р. анкетування студентів першого курсу засвідчило низький рівень їхніх умінь з самостійної навчальної діяльності, а 53,3% студентів були не задоволені власною самостійною навчальною діяльністю. Дослідження М. Солдатенко показали, що близько 70% студентів певною мірою не задоволені існуючими формами організації самостійної роботи [6, с. 20]. Для підвищення ефективності організації самостійної навчальної діяльності студенти висунули такі пропозиції: впровадити в навчальний процес активні методи навчання, ввести додаткові заохочення у вигляді додаткових балів; забезпечити самостійну навчальну діяльність студентів необхідною навчально-методичною літературою; поліпшити стан аудиторій, де проводиться самостійна робота студентів та ін. Слід зазначити, що окремі пропозиції студентів пов'язані з їх адаптацією до навчання у вищому навчальному закладі, адже в середній школі самостійній навчальній діяльності приділялося значно менше уваги.

Основна мета формувального експерименту полягала в експериментальній перевірці дидактичних умов організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету. Нами було обґрунтовано, впроваджено та експериментально перевірено такі дидактичні умови: забезпечення розвитку в студентів умінь з самостійної навчальної діяльності; використання системи диференційованих завдань; розвиток позитивної мотивації студентів на самостійну навчальну діяльність; науково-методичне забезпечення самостійної навчальної діяльності студентів.

Зазначені дидактичні умови були комплексно реалізовані в експериментальній групі. Перша умова передбачала розвиток у студентів умінь з самостійної навчальної діяльності за рахунок виконання ними диференційованих завдань і впровадження в навчальний процес курсу за вибором студента "Основи організації самостійної навчальної діяльності". Розробка диференційованих завдань забезпечила наступну дидактичну умову. Третя умова полягала в розвитку позитивної мотивації студентів на самостійну навчальну діяльність, яка здійснювалася демократичним ставленням викладача до студентів та наданням їм певної самостійності в навчанні (самостійне обирання студентами тем рефератів та доповідей, вільний вибір рівня диференційованих завдань, здійснення самоконтролю й самооцінки тощо). Четверта умова – науково-методичне забезпечення самостійної навчальної діяльності студентів – передбачала впровадження в навчальний процес методичних рекомендацій з організації самостійної навчальної діяльності студентів, електронного ресурсу з навчальної дисципліни, журналу планування та обліку самостійної роботи студентів тощо.

Експериментальна перевірка ефективності дидактичних умов організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету проводилася на основі мотиваційного, діяльнісного та оцінного критеріїв. Кожний критерій має три рівні (високий, середній та низький). У випадку чотирьох або п'яти рівнів ми маємо незначну відмінність сусідніх рівнів при великих додаткових витратах часу викладача для методичної та організаційної підготовки.

Аналіз початкових та кінцевих даних стосовно першого критерію ефективності дидактичних умов самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету показав, що в експериментальній групі відповідні уміння студентів розвинуті на більш високому рівні, ніж в контрольній (див. табл.). Для математичної перевірки збігу отриманих даних було використано тест Вілсона-Манна-Уїтні [4]. Описові статистики отримано за допомогою пакета SPSS 15 [1].

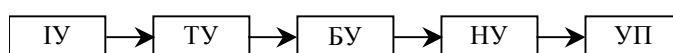
Таблиця

Узагальнені результати експериментально-дослідницької роботи, %

Критерії	ЕГ		КГ	
	до експер.	після експер.	до експер.	після експер.
Операційний критерій	58,98	79,5	56,4	66,7
Мотиваційний критерій:				
Високий	17	39	21	26
Середній	55	50	53	58
Низький	28	11	26	16
Оцінний критерій:				
Високий	20	52	17	22
Середній	45	28	42	44
Низький	35	20	41	34

Було проведено діагностичний зріз сформованості у студентів вмінь з самостійної навчальної діяльності, зокрема: уміння планувати та оцінювати свою навчальну діяльність (УП), навчально-дослідницькі уміння (НУ), інформаційно-бібліографічні уміння (БУ), уміння працювати з текстовою інформацією (ТУ); вмінь використовувати нові інформаційні технології (ІУ). Рівень сформованості цих умінь визначено на основі складеної нами методики “Квадрат умінь”. Було зрошено припущення, що відповідні вмінь будуть краще розвинуті порівняно з іншими після експерименту. Більш сформованими виявилися саме ті вмінь, що безпосередньо пов’язані із самостійною навчальною діяльністю: навчально-дослідницькі уміння (НУ), інформаційно-бібліографічні уміння (БУ), уміння працювати з текстовою інформацією (ТУ). Слід зазначити, що розвиток умінь планувати та оцінювати свою роботу (УП) дещо підвищився, але такі вмінь виявилися найбільш важкими для студентів. Проте бесіда та спостереження за студентами показали, що вони за короткий час краще виконують навчальні завдання саме завдяки вмінню планувати свою самостійну навчальну діяльність. Ієрархію вмінь самостійної навчальної діяльності подано на рисунку.

Початок експерименту:



Кінець експерименту:

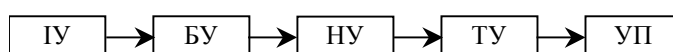


Рис. Результат сформованості у студентів умінь самостійної навчальної діяльності

Другий критерій ефективності дидактичних умов організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету полягав у визначенні рівня мотивації студентів на вивчення навчальної дисципліни. Отримані експериментальні дані дають змогу зробити висновок, що в експериментальній групі значно скоротилася кількість студентів із низьким рівнем мотивації порівнянно з контрольною групою. Студентів із середнім рівнем мотивації стало менше в контрольній групі та більше в експериментальній групі. Це пов'язано з тим, що значно зросла кількість студентів із високим рівнем мотивації в експериментальній групі, а в контрольній групі перехід студентів до високої мотивації не відбувся, хоча студентів із низьким рівнем мотивації стало менше. Аналіз отриманих даних показав, що при такому підході до організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів в експериментальній групі рівень показників значно підвищився (див. табл.). Для визначення кореляції отриманих даних стосовно мотиваційного критерію ми використовували метод кореляційного аналізу, що відображає відношення змінних, впорядкованих за збільшенням їх значення. Коефіцієнт кореляції розраховувався за формулою Спірмена [5, с. 67].

Третій критерій полягав у визначенні рівня самооцінки власної самостійної навчальної діяльності студентів. Як видно з таблиці, у процесі цілеспрямованого розвитку самооцінки студентів значно підвищився відсоток студентів експериментальної групи із високою самооцінкою, а відсоток студентів із низькою та середньою самооцінкою помітно знизився.

Висновки. Таким чином, експериментальну перевірку ефективності дидактичних умов організації диференційованої самостійної навчальної діяльності здійснено за мотиваційним, операційним та оцінним критеріями. Проаналізовано сформованість у студентів умінь з самостійної навчальної діяльності, рівень мотивації до вивчення навчальної дисципліни та рівень самооцінки власної самостійної навчальної діяльності студентів. Отримані результати показали позитивну динаміку сформованості готовності студентів до диференційованої самостійної навчальної діяльності.

Література

1. Дубнов П.Ю. Обработка статистической информации с помощью SPSS / П.Ю. Дубнов. – М. : АСТ, 2004. – 221 с.
2. Кустовський С.М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / С.М. Кустовський. – Вінниця, 2005. – 16 с.
3. Лобода Т.М. Педагогічні умови організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу у процесі викладання української мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – Теорія та методика навчання української мови / Т.М. Лобода. – К., 2001. – 21 с.
4. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
5. Словарь-справочник по психологической диагностике / [сост. Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов ; отв. ред. С.Б. Крымский]. – К. : Наукова думка, 1989. – 200 с.
6. Солдатенко М.М. Організаційні основи самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів / М.М. Солдатенко // Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього : зб. наук. праць за матеріалами всеукраїнської наук-практ. конф., 30–31 жовтня 2001 р.

/ М-во освіти і науки України, Мелітопольський державний педагогічний університет. – Мелітополь, 2002. – С. 19–21.

7. Шимко І.М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / І.М. Шимко. – Кривий Ріг, 2003. – 20 с.

ШЕВЧЕНКО В.І.

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА – НАЙЕФЕКТИВНІША ФОРМА ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасна соціокультурна освіта актуалізує наукові проблеми, пов'язані із становленням духовної особистості, яка є необхідною передумовою збереження й примноження інтелектуального та культурного потенціалу нації. Високий рівень духовної культури особистості виступає гарантом економічної, соціальної, культурологічної стабільності в державі. Значне місце в духовному становленні покоління, що підростає, належить учителям музики. Саме їх педагогічна діяльність спрямована на виховання у школярів художньо-естетичних смаків, відчуття прекрасного.

До сучасної школи повинен прийти вчитель музики, який володіє не тільки знаннями та виконавськими вміннями, а й здатністю самостійно виразити себе у творчій педагогічній діяльності. Тому завданням вищої педагогічної освіти стає створення умов для найбільш яскравого, повного прояву самостійності майбутнього фахівця-музикознавця.

Питання професійної підготовки та розвитку самостійної, творчої особистості вчителя засобами музичного мистецтва вивчали А. Абдуліна, А. Алексеев, Л. Арчажникова, Н. Ветлугіна, М. Михайлов, Т. Смирнова, К. Щедролоєва та інші дослідники. Проте роль і значення педагогічної практики майбутніх учителів музики у спеціалізованих позашкільних мистецьких закладах висвітлено в наукових працях недостатньо.

Педагогічне керівництво процесом підготовки до професійно-педагогічної діяльності студентів у педвузі в процесі опанування музичним мистецтвом на заняттях зі спеціальних дисциплін має важливе значення для вирішення проблеми ефективної підготовки студентів до майбутньої діяльності. Такі заняття повинні стати лабораторією, де вже першокурсники починають розуміти важливість формування самостійності. Це потребує переосмислення змісту професійної підготовки студентів мистецького факультету, які в майбутньому повинні здійснювати низку педагогічно-творчих заходів, що потребують самостійного, творчого підходу. Одним з осередків формування та розвитку самостійності майбутнього вчителя музики є педагогічна практика.

Мета статті – розкрити сутність та особливості педагогічної практики студентів музичних факультетів у позашкільних мистецьких закладах, перевагу такої практики над практикою у загальноосвітніх школах та її вплив на формування самостійності майбутніх учителів музики.

Майбутній учитель музики приходять до вищого закладу з певним запасом спеціальних знань та вмінь з метою поглибити їх. Водночас рівень самостійних навичок досить низький. Нами було проаналізовано рівень самостійності студентів-музикантів, які проходили педагогічну практику в школах естетичного виховання Полтавської області.

На першому етапі проведено анкетування практикантів з метою виявлення мотивів їхнього вибору професії вчителя музики. Анкетування показало, що перед тим, як вступити до педуніверситету, всі студенти займалися різними видами музичного мистецтва від трьох до одинадцяти років. На запитання “Чим зумовлений Ваш вступ на музично-педагогічний факультет?” 90% відповіли, що інтересом до музичного мистецтва; 70% – любов’ю до дітей; 65% – бажанням працювати в школі; 68% – мати вищу освіту; 3% – збігом обставин.

На наступному етапі – діагностика рівня самостійності – практикантам було запропоновано продемонструвати свої вміння в таких видах діяльності, які характеризуються самостійною творчою активністю. До них ми віднесли такі форми самостійної роботи:

- самостійне розроблення голосової партитури для дитячого вокального ансамблю;
- нестандартний урок музичної літератури;
- самостійне створення акомпанементу до заданої пісні на електронному або акустичному інструменті;
- розроблення фрагменту інтегрованого уроку з поєднанням різних видів мистецтва: театрального, музичного, вокального, хореографічного та художнього;
- самостійне проведення заняття з творчим дитячим колективом;
- захист власних пропозицій до сценарію творчого звіту позашкільного закладу тощо.

Аналізуючи якість упровадження студентами-практикантами цих форм, ми дійшли висновку, що вони не повністю володіють уміннями творчо працювати з колективом, з акомпаніатором, не мають навичок творчого підходу до сюжету, не послідовно й не завжди ефективно використовують методи навчання музичного мистецтва. Практиканти готові лише до проведення банальних, стандартних занять згідно з методичними рекомендаціями і аж ніяк – до творчо-самостійних відхилень від загальноприйнятих форм та методів.

Спостереження за практикантами дає підстави стверджувати, що ці негативні явища залежать від недосконалості методики викладання. Як показують здійснені нами дослідження і практичний досвід, у змісті й методиці викладання музичних дисциплін не повністю реалізується завдання професіоналізації, системного, творчого та самостійного підходу в навчанні, що виражається відповідно до необхідної послідовності й наступності від курсу до курсу.

Ми виходимо з переконань, що тільки на основі комплексного формування навчальних і творчо-самостійних завдань можна створити передумови для зростання вчителя музики до рівня професійного майстра. Тому заняття студентами самостійною творчою роботою повинно бути в центрі уваги не тільки викладачів курсів психології та педагогіки, а й профільних дисциплін та спеціальних методик, а також педагогічної практики.

Дослідження засвідчили велику увагу до інформаційного, організаторського, конструктивного компонентів. Це зумовлено тим, що зміст програм забезпечує необхідні знання з названих видів майбутньої діяльності. Формування ж мобілізаційного, орієнтаційного, емоційного, творчого, гностичного компонентів музично-педагогічної діяльності забезпечує викладачами менше. Це свідчить про відставання формування навичок зі спеціальних дисциплін щодо професійної самостій-

ності. У практиці підготовки студентів не створено тих умов, які б сприяли розвитку формування творчої самостійної активності.

Для визначення найбільш продуктивних педагогічних стратегій, спрямованих на досягнення успішної підготовки в контексті досліджуваного взаємозв'язку формування компонентів творчої самостійності, було проаналізовано різні форми навчання методом експертного опитування.

Роль експертів виконували студенти-практиканти як майбутні колеги з педагогічної роботи. Студенти стежили за роботою викладачів та одночасно робили порівняльний аналіз знань різних форм навчання; визначали, на яких із них більшою мірою враховується самостійність майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Узагальнюючи отримані результати, можна констатувати, що, на думку 75% студентів, найбільш ефективним видом роботи, що сприяє формуванню самостійності, є безпосередня практична діяльність у школі (педагогічна практика); 60% студентів вважають, що найкращий розвиток самостійності – це індивідуальні форми навчання за умови цілеспрямованого, диференційованого педагогічного підходу; 5% підкреслюють велике значення теоретичних занять; 20% головною визначили суто виконавську діяльність як форму навчання; 40% вважають, що формування самостійності відбувається без будь-якого втручання педагогів (табл. 1).

Таблиця 1

Види роботи, що, на думку студентів, сприяють формуванню самостійності

№ з/п	Вид роботи	Показники, %
1	Безпосередня практична діяльність у школі (педагогічна практика)	75
2	Індивідуальна форма навчання за умови цілеспрямованого, диференційованого педагогічного впливу на процес формування системи творчої самостійності	60
3	Теоретичні заняття	5
4	Суто виконавська музична діяльність	20
5	Самостійна творчість без будь-якого втручання педагогів	40

На запитання “Які форми роботи під час педагогічної практики позитивно впливають на формування самостійності майбутніх учителів музики?” 20% студентів відповіли, що це “поглиблене вивчення теоретичних психолого-педагогічних основ феномену”, 65% студентів вважають, що реалізація на практиці спроб творчої самостійності є основним набуттям досвіду; 25% студентів для своєї підготовки до музично-педагогічної діяльності віддають перевагу самостійному проведенню занять; 10% студентів вважають, що індивідуальні завдання дають змогу посилити досвід творчої самостійності; 15% спирались на більше застосування позааудиторної діяльності, тобто колективних видів творчості (табл. 2).

Таблиця 2

Завдання на практичних заняттях, що, на думку студентів, мають позитивний вплив на формування готовності до керівництва творчою самостійністю майбутніх учнів

№ з/п	Завдання	Показники, %
1	Реалізація на практиці спроб творчої самостійності	65
2	Поглиблене вивчення теоретичних психолого-педагогічних основ феномену	20
3	Самостійне проведення занять	25
4	Індивідуальні завдання	20
5	Позааудиторна мистецька діяльність	15

До експерименту було залучено дві групи практикантів: 30 осіб, що проходили практику в загальноосвітній школі (КГ), і 30 – у початковому спеціалізованому мистецькому навчальному закладі (школі мистецтв) (ЕГ).

Перед експериментом складено порівняльну таблицю щодо рівня сформованості самостійності майбутніх учителів музики контрольної та експериментальної груп.

На основі узагальнення одержаних дослідницьких результатів було виявлено, що між характеристиками КГ і ЕГ за рівнями сформованості самостійності студентів на початку педагогічної практики немає істотної різниці (рис. 1).

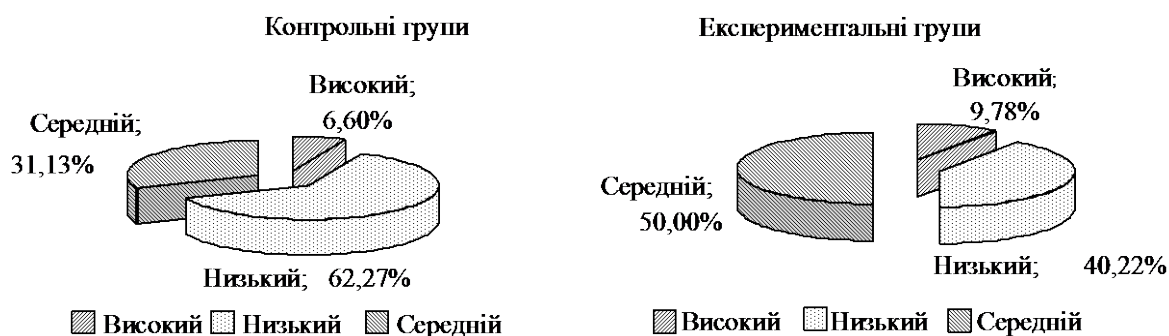


Рис. 1. Рівні сформованості самостійності майбутніх учителів музики на початку практики

На основі аналізу результатів діагностичного комплексу, виходячи з даних досліджень, на підставі аналізу анкетування студентів-практикантів нами було запропоновано низку комплексних занять, зокрема, спроектовано концепцію технології педагогічної практики під назвою “Учитель. Артист. Керівник творчого колективу”, яка включає в себе два етапи:

1. Індивідуальні заняття студентів-практикантів з викладачами школи естетичного виховання з конкретного виду діяльності.

2. Поєднання всіх видів діяльності, що включають у себе самостійні форми роботи, а саме: самостійна розробка голосової партитури для дитячого вокального ансамблю; розробка та проведення нестандартного уроку (наприклад, уроку-концерту); самостійне створення акомпанементу до заданої пісні на електронному або акустичному інструменті; розробка фрагменту інтегрованого уроку, поєднання різних видів мистецтва: театрального, музичного, вокального, хореографічного та художнього; самостійне проведення заняття з творчим дитячим колективом.

Це означало, що кожен практикант, вибравши творчий дитячий колектив, повинен за встановлений період синтезувати всі види діяльності й спрямовувати на кінцевий результат, а саме: вибрати вокальний твір для виконання, оранжувати його як багатоголосний (принаймні двоголосний), підготувати музичний супровід, розучити твір з вокальним ансамблем, додати театралізацію, хореографію, художнє оформлення та в кінцевому результаті оригінально представити свій номер на концерті. Попередньо студент набував відповідних навичок на індивідуальних спеціальних заняттях з хормейстером, вокалістом, оранжувальником музики, викладачами театрального, хореографічного, художнього відділів, а також декоративно-вжиткового мистецтва з метою оформлення костюмів та декорацій.

За результатами апробації технології педагогічної практики “Учитель. Артист. Керівник творчого колективу” на завершальному етапі дослідно-експериментальної роботи здійснювалося вимірювання рівнів сформованості досліджуваної самостій-

ності у студентів контрольних та експериментальних груп. Це дало змогу виявити позитивну динаміку формування самостійності майбутніх учителів музики, що особливо сильно позначилося на студентах експериментальних груп.

Про ефективність запропонованої технології свідчать кількісні дані зведених результатів за рівнями самостійності студентів на формувальному етапі дослідницько-експериментальної роботи (рис. 2).

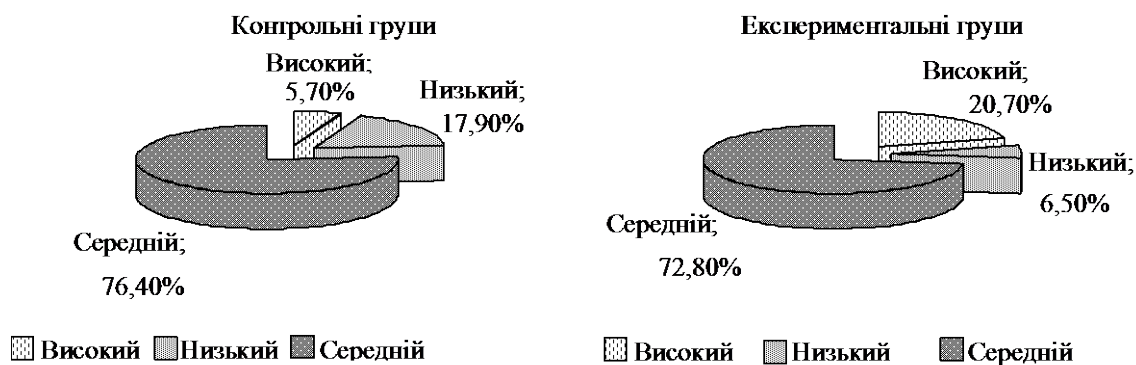


Рис. 2. Рівні самостійності майбутніх учителів музики в кінці педагогічної практики

Комплексний порівняльний аналіз результатів констатувального (рис. 1) та формувального (рис. 2) етапів експерименту (за основними параметрами загальних статистичних характеристик) засвідчив:

- рівень самостійності за середніми балами в ЕГ зріс на 40,16%, в КГ – на 3,86%;
- кількість студентів, які досягли високого рівня в ЕГ, зросла на 10,92%, в КГ означені показники знизились на 0,9%; показники середнього рівня зросли в ЕГ на 22,8%, в КГ – на 14,13%; показники низького рівня в ЕГ знизились на 33,72%, в КГ – на 13,23%.

Таким чином, результати експериментальної перевірки виявили позитивну динаміку формування самостійності майбутніх учителів музики, що дає підстави стверджувати про ефективність упровадженої технології “Учитель. Артист. Керівник творчого колективу” у педагогічну практику студентів вищих навчальних закладів, а саме: проходження практики не тільки в загальноосвітній школі, а й у школі естетичного виховання.

Після проведення дослідно-експериментальної роботи спостерігались значні зміни в рівні сформованості самостійності студентів в експериментальних групах, чого не можна сказати про контрольні групи, де попередній рівень сформованості самостійних здібностей не зазнав суттєвих зрушень. Наведені нижче дані свідчать про динаміку зростання потенціалу самостійності студентів-практикантів з експериментальних груп (для порівняння наводимо показники розвитку самостійності контрольних груп (табл. 3).

Порівняння між експериментальною та контрольною групами свідчить, що в студентів експериментальної групи (відносно контрольної) розвиток самостійності підвищився в середньому на 29,9%.

Взагалі у практикантів експериментальної групи розвиток самостійності (відносно початкового) підвищився в середньому на 38,3%, а в практикантів контрольної групи – на 8,4%.

Показники підвищення самостійності студентів у рамках експерименту

Вид завдання	Різниця між рівнем самостійності на початку й у кінці експерименту, %	
	КГ	ЕГ
Розроблення голосової партитури вокального твору	10	45
Самостійне створення акомпанементу до вокального твору на музичному інструменті	5	25
Самостійне створення акомпанементу до вокального твору на електронному інструменті	3	20
Розробка та проведення нестандартного уроку музичної літератури	3	20
Розробка фрагменту інтегрованого уроку поєднання різних видів мистецтва: театрального, музичного, вокального, хореографічного та художнього	10	45
Заняття з творчим дитячим колективом.	10	45
Підготовка вокального колективу до виступу	10	50
Художньо-естетичне оформлення виступу колективу	10	45

Отримані результати свідчать про продуктивність і результативність ідей упровадження в практику майбутнього вчителя музики розробленої нами технології проходження педагогічної практики у школі мистецтв. Велике значення має те, що студенти, майбутні вчителі музики під час практики в позашкільному закладі одержують комплекс знань від фахівців різних напрямів мистецтва: музичного, вокального, театрального, хореографічного, художнього, декоративно-вжиткового. А в загальноосвітньому закладі вони мають єдиного фахівця, вчителя музики, під керівництвом якого проходять педагогічну практику. Не треба забувати, що педагогічна діяльність учителя музики не обмежується проведенням уроків. Велике місце відведено також позакласній роботі. Практика показує, що вчитель повинен бути одночасно і артистом, і музикантом, і хореографом, і художником, і хормейстером. Такі базові знання йому може дати лише практика у школах мистецтв.

Після проходження педагогічної практики у школі естетичного виховання ми попросили студентів поділитися враженнями. Наведемо фрагменти деяких із них.

“Мої уявлення про майбутню професійну діяльність під впливом практичної технології “Учитель. Артист. Керівник творчого колективу” повністю змінилися. Раніше я розуміла свою функцію як учителя музики – навчити дітей чисто інтонувати мелодію, знати нотну грамоту та історію музичного мистецтва. Професійні тренінги і творчі заняття у школі мистецтв привели мене до неочікуваного висновку: музичні заняття – це цікавий творчий процес, у якому кожен етап – це якесь відкриття. Я сама дізналася про свою власну самостійність і творчість багато цікавого. Я в собі відкрила скільки талантів!..” (Ольга, студентка 4-го курсу)

“Я ніколи б не змогла так глибоко пізнати себе як майбутнього вчителя музики, якби під час експериментальної практики у школі мистецтв не спробувала себе в ролі артиста та керівника творчого колективу. Виявляється, я вмію аранжувати твори і можу навчити цього дітей...” (Марина, студентка 4-го курсу)

“Із усіх ланок педагогічної практики для мене найважчою виявилось знаходження креативного підходу до роботи з вокальним ансамблем. Виявляється, потрібно прогнозувати свою самостійну роботу і знаходити системний підхід до поєднання всіх видів мистецької діяльності. Але результат виправдав себе. Самостійно підготувати творчий колектив і виставити свою роботу на суд глядачів – немає нічого кращого. Це був мій перший виступ у ролі художнього керівника. Вдалося!!! Але я зрозуміла – потрібно багато працювати над собою.” (Тетяна, студентка 4-го курсу)

“Для мене найбільш ефективним виявилось те, що я проходила практику у різних фахівців: хормейстера, хореографа, вокаліста, художника, викладача театральних дисциплін, аранжувальника, концертмейстера. Такі заняття просто незамінні. На практиці в загальноосвітній школі такого цінного досвіду не набудеш. Втілювати в життя й апробувати експериментальну технологію “Учитель. Артист. Керівник творчого колективу”, що так сприяє розвитку педагогічної та творчої самостійності, було надзвичайно цікаво. Я зрозуміла, що мені треба навчатись разом з дітьми.” (Валентина, студентка 4-го курсу)

“Згідно з програмою практики, необхідно поєднувати в собі навички музичного з іншими видами мистецтва. Я вирішив, що такий підхід має бути і в університетських творчих колективах. Тоді це буде безперервна практична діяльність. Це надзвичайно розвиває самостійність та творчий потенціал.”

(Олексій, студент 4-го курсу)

Висновки. Отже, як бачимо, у висловлюваннях студентів та в їхньому самоаналізі йдеться про поведінкову професійну активність, мотивацію, спрямовану на зміну себе, свого ставлення до майбутньої професії. На нашу думку, це певна сукупність якостей майбутнього вчителя, необхідних для виконання професійної праці, його психологічний стан, своєрідне почуття впевненості у своїх можливостях своєчасно й високоякісно оволодіти ними. Педагогічна практика у школі естетичного виховання (школа мистецтв) являє собою спосіб оволодіння різноманітними видами мистецької діяльності, які необхідні майбутньому вчителю музики як для класної, так і позакласної роботи.

Література

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки : кн. для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Арчажникова Л.Г. Подготовка будущего учителя музыки / Л.Г. Арчажникова // Советская педагогика. – 1980. – № 7.
3. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / С.Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.

ШКВАРИНА Т.М.

ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

Однією із актуальних проблем ХХІ ст. є якісна підготовка вчителів іноземної мови (ІМ), готових до роботи в різних ланках освіти, зокрема у системі дошкільної освіти. Незважаючи на те, що підготовка вчителів ІМ здійснюється у 37 ВНЗ

III–IV рівнів акредитації і 41 педагогічному коледжі та училищі, на Всеукраїнській нараді з вивчення ІМ у дошкільних навчальних закладах і початковій школі, проведеної МОН України у лютому 2009 р., було вказано на те, що для організації навчання ІМ у системі дошкільної освіти вкрай не вистачає відповідних фахівців, що покращення якості їх підготовки вимагає створення належного навчально-методичного забезпечення.

Окремі проблеми формування в педагогічних ВНЗ III–IV рівнів акредитації готовності майбутніх вихователів до іншомовної освіти дошкільників відображено в дисертаціях, виконаних в Україні та Росії. Засади формування професійних іншомовних умінь і професійних якостей у майбутніх дошкільних працівників при викладанні ІМ досліджувала В.М. Карташова (1991), інтегративні підходи до підготовки вихователів з правом викладання ІМ в дитячому садку – Н.Л. Московська (1994), формування професійної готовності до навчання ІМ дошкільників – Н.А. Тарасюк (2002), дидактичні умови підготовки до навчання англійської мови дошкільників – С.В. Будак (2003). Проблеми підготовки майбутніх учителів ІМ, які не готуються стати дошкільними працівниками, спеціально не досліджували. Окремі узагальнення й думки щодо підготовки таких вчителів до навчання ІМ дошкільників знаходимо в публікаціях О.Б. Бігич, І.Л. Бім, Ю.С. Вауліної, Н.Д. Гальскової, Н.А. Горлової, І.О. Зимньої, Р.Ю. Мартинової, О.Й. Негневицької, Ю.І. Пасова, В.М. Плахотника, Л.В. Позняк, Г.В. Рогової, С.В. Роман, Т.Е. Сахарової, О. Фрейдіної, Н.В. Харитонової та ін. Європейський Центр вивчення ІМ у м. Грац схвалив “Празьку модель педагогічної освіти” (1998), яка визначає, що раннє навчання ІМ дітей мають проводити добре підготовлені вчителі ІМ, які є спеціалістами як з початкової освіти, так і методики навчання ІМ.

Аналіз виконаних досліджень та практики підготовки у ВНЗ педагогічних працівників до навчання ІМ дошкільників засвідчує, що багато проблем, розв’язання яких може поліпшити якісне забезпечення системи дошкільної освіти фахівцями ІМ, залишаються недослідженими. Не окреслено сукупність професійних вимог до таких працівників. Зміст, методика й організація їх професійної підготовки не приведені у відповідність із сучасною парадигмою професійної освіти, майбутньою педагогічною діяльністю. Не встановлено науково-методичні засади визначення змісту спеціальної підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання дошкільників, розподілу змісту між навчальними курсами профільного навчання. Вітчизняні засоби навчання як для підготовки майбутніх учителів ІМ дошкільників, так і для учителів-практиків донедавна були відсутні.

Незважаючи на проведені дослідження й обговорення в педагогічній пресі проблем навчання ІМ дітей дошкільного віку (Н.Д. Гальскова, А.Ф. Гергель, Н.А. Горлова, С.С. Збандуто, І.О. Зимня, А.С. Каменецька, О.А. Ленська, О.О. Леонтєв, Г.В. Матюха, О.Й. Негневицька, З.М. Никитенко, В.М. Плахотник, Т.К. Полонська, О.Ю. Протасова, О.Д. Рейнпольська, С.В. Роман, С.В. Соколовська, З.Я. Футерман, А.М. Шахнарович, Г.М. Яцківська та ін.), це нове освітнє явище увійшло у XXI ст. з науковою базою, сформованою у минулі 1970–1980-ті рр., без концептуального врахування вимог Базового компонента дошкільної освіти, проекту Ради Європи “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment”. У навчанні ІМ дошкільників почали використовувати навчальні програми, опубліковані ще 30–40 років тому, у більшості випадків

навчання проводилося за шкільними програмами та за шкільною методикою. Тому підготовка вчителів не могла базуватися на системно пов'язаних теорії і практиці навчання ІМ дошкільників – така методика перебуває на стадії становлення, а база для підготовки система навчання ІМ дошкільників і її програмно-методичне забезпечення не були науково обґрунтованими і створеними.

Мета статті – оцінити ефективність системи підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання дошкільників.

Теоретичне обґрунтування й перевірка системи підготовки у педагогічних ВНЗ III–IV рівнів акредитації вчителів іноземної мови до здійснення іншомовної освіти дошкільників тривало сім років (2001–2008 рр.).

На формувальному етапі дослідження здійснено заходи щодо впровадження в систему педагогічних ВНЗ III–IV акредитації теоретично розробленої освітньої системи спеціалізованої підготовки вчителів до здійснення іншомовної освіти дітей дошкільного віку, оцінювання ефективності елементів системи й рівня професійної готовності випускників до виконання такої роботи в майбутньому. Кінцевою метою спеціалізації майбутніх учителів іноземної мови до роботи в дошкільній ланці освіти є формування професійної компетентності, зміст якої становлять знання, навички, вміння і якості, якими мають оволодіти студенти у процесі спеціалізації.

Технологія проведення педагогічного експерименту, перевірка достовірності та ефективності отриманих даних ґрунтувалася на підходах, запропонованих М. Берещук, М.Г. Білухою, П.Н. Воловик, Г.В. Воробйовим, О.Л. Кононко, Н.В. Кузьміною, І.А. Ламановим, В. Нечос, А.І. Піскуновим, Г. Стадник та ін. [1–5 та ін.].

Ефективність освітньої системи підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання дошкільників визначено шляхом експертного оцінювання. До експертного оцінювання на стадії формувального експерименту було залучено 20 експертів. Освітню систему оцінювали як результат реалізації представлених у ній таких складників, як цілі, принципи, зміст, методи, організаційні форми, засоби, контроль та оцінювання підготовки. З метою забезпечення валідності і достовірності отриманих результатів було створено однакові умови для всіх учасників експерименту.

Під поняттям “професійна компетентність” ми розуміємо готовність і здатність учителів реалізовувати під час навчально-виховного процесу освітні компетенції (психолого-педагогічну, іншомовну комунікативну, методичну, практичну тощо). Під поняттям “компетенція” ми розуміємо інтегровану характеристику особистості випускника ВНЗ, яка передбачає функціонування мотиваційного, змістового, процесуального компонентів і виявляється в повноті засвоєння студентами теоретичних знань із дисциплін психолого-педагогічного, фахового, методичного циклів, у сформованості умінь передавати іншомовні знання дошкільникам, проектувати навчально-виховний процес на основі сучасних методів та технологій навчання.

В умовах управління процесом упровадження системи для оцінювання ефективності зручно її структуру розглядати як цілісну єдність чотирьох підсистем: цілепокладальної, змістово-інструментальної, методично-організаційної (технологічної) та контрольної-оцінювальної. Графічне зображення такого структурування системи подано на рисунку.

Під час експериментального дослідження ми перевіряли на практиці ефективність відібраного нами змісту іншомовної та методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови дошкільної ланки освіти, зокрема, надійність закладених

у НМК цілепокладальної, змістово-інструментальної, методично-організаційної й контрольної-оцінювальної підсистем профільної підготовки. Зі схеми видно, що кожна підсистема професійної підготовки має два головні складники: цілепокладальна – цілі й принципи навчання; змістово-інструментальна – зміст і засоби навчання; методично-організаційна – організаційні форми й методи навчання; контрольної-оцінювальної – форми оцінювання й контролю. Усі підсистеми та їхні складники взаємопов'язані між собою. Нами обґрунтовано особливості цілепокладання в системі підготовки вчителів іноземної мови до здійснення дошкільної іншомовної освіти, принципи відбору змісту такої спеціалізації, його структурування в навчальних програмах і навчально-методичних комплексах, визначено організаційні форми та методи спеціалізації професійної підготовки майбутніх учителів [6].



Рис. Професійна компетентність учителя іноземної мови дошкільників

На формувальному етапі експерименту було змодельовано систему контролю за рівнем сформованості професійної компетентності вчителя іноземної мови дітей дошкільного віку в умовах кредитно-модульної організації навчального процесу у ВНЗ. При цьому було враховано загальноєвропейські рекомендації щодо використання контролю за досягненнями та вміннями з мовної освіти, які передбачають використання: контролю за досягненнями та вміннями; контролю за результатами виконаної роботи та контролю на іспиті; поточного та підсумкового контролю; контролю вмінь та знань; суб'єктивного та об'єктивного контролю; рейтингу за контрольним листом та за шкалою; контролю на основі вражень і керованого судження; глобального та аналітичного контролю; контролю за окремими завданнями і їхньою серією; контролю з боку інших осіб та самоконтролю [8, с. 183–192].

Ми перевіряли робочу гіпотезу: якщо матеріали навчально-методичних комплексів для здійснення дошкільної іншомовної освіти та навчально-методичної підготовки доступні й посилені для навчання студентів, то вони будуть сприяти свідомому та міцному засвоєнню знань, формуванню професійних навичок і вмінь, необхідних студентам для майбутньої професійної діяльності [7]. Тобто розроблений зміст, закладений у навчально-методичному комплексі, має забезпечити досягнення достатнього для майбутніх учителів рівня підготовки до здійснення дошкільної іншомовної освіти.

Для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови до роботи у дошкільній ланці освіти було обґрунтовано й складено таку систему контролю в рамках кредитно-модульної системи організації навчального процесу:

- контроль за поточною навчальною діяльністю студентів (поточний вид контролю);
- модульний контроль (рубіжний контроль);
- підсумкове тестування (підсумковий вид контролю);
- залік (підсумковий вид контролю);
- курсовий іспит (підсумковий вид контролю);
- державний іспит (підсумковий вид контролю).

Метою поточного контролю було фіксування рівня теоретичних знань і практичних умінь у процесі вивчення змістових модулів методом оцінювання виконання домашніх завдань, активності та результативності роботи на практичних заняттях, опрацювання конспектів лекцій і літератури, укладання планів-конспектів занять, написання рефератів тощо. Поточний контроль допомагав викладачеві виявити якість засвоєння студентами знань та при потребі корегувати знання студентів.

Модульний контроль проводили в тестовій, письмовій чи усній формах, із застосуванням комп'ютера чи без. Зміст та форми системно визначених практичних завдань з кожного змістового та дидактичного модулів було включено до авторських програм і навчально-методичних комплексів, у процесі виконання яких студенти формують необхідні для майбутньої професійної діяльності знання, навички та вміння.

Підготовка до різних видів підсумкового контролю мала на меті стимулювати систематизацію кожним студентом навчального матеріалу навчального курсу, встановлення його міжтематичних зв'язків, єдності теорії і практики, готовності до професійної педагогічної діяльності. Метою заліку було визначення рівня засвоєння теоретичних знань та сформованості практичних умінь студентів під час усної бесіди з викладачем. Метою курсового іспиту була перевірка теоретичних знань та практичних умінь під час співбесіди з викладачем-екзаменатором. Студент на іспиті

мав продемонструвати достатній рівень теоретичних знань та практичних умінь, зокрема вміння організувати заняття з навчання іноземної мови дітей дошкільного віку, використовуючи потрібні методи, прийоми, засоби навчання. Метою контролю на державному іспиті було визначення теоретичної й практичної підготовки випускників під час співбесіди студента із членами державної екзаменаційної комісії.

Систему поточного й підсумкового контролю за рівнями професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови дошкільної ланки освіти ми моделювали в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Для оцінювання рівня сформованості професійної компетентності було використано рейтингову систему оцінювання як метод педагогічного виміру. Наголосимо, що рейтингова система оцінювання сприяла систематичній навчально-пізнавальній діяльності студента, підвищувала його особисту відповідальність за оволодіння знаннями та вміннями, сприяла формуванню професійної компетентності.

Як видно з табл. 2, у процесі формуального експерименту відбулися значні позитивні зміни щодо рівневої характеристики сформованості професійної компетентності в майбутніх учителів іноземної мови дошкільної ланки освіти порівняно із зрізом, проведеним на етапі констатувального експерименту. На відміну від попереднього зрізу, підсумковий зріз на етапі формуального експерименту проводили в умовах, коли освітній процес здійснювався за апробованими новими програмами іншомовної, методичної підготовки та педагогічної практики у ДНЗ, студенти та викладачі були забезпечені профільно орієнтованим посібником іноземної мови, посібником з методики навчання дошкільників іноземної мови, новою навчальною програмою іншомовної освіти дітей дошкільного віку та навчально-методичним комплексом забезпечення такого навчання [7].

Таблиця 2

Рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови дошкільної ланки освіти, %

Групи	Рівні сформованості професійної компетентності			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Контрольні в констатувальному експерименті	-	6	41	53
Експериментальні в формуальному експерименті	25	42	24	9

З таблиці бачимо, що за результатами підсумкового зрізу високого рівня досягли 25% майбутніх фахівців, достатнього – 42%, що разом становить 67%. Зменшилась кількість студентів, які мають середній рівень методичної компетенції. Кількість студентів з низьким рівнем сформованості професійної компетентності в експериментальних групах після завершення формуального експерименту зменшилася до 9%. Важливим результатом експериментального навчання студентів вважаємо й те, що майже 88% з них у заповнених анкетах вказали, що мають бажання після здобуття освіти навчати іноземної мови дітей дошкільного віку.

Висновки. Таким чином, результати, отримані на етапі формуального дослідження, підтверджують значні позитивні зміни показників формування професійної компетентності порівняно із результатами на констатувальному етапі, ефективність теоретично встановленої системи спеціалізованої підготовки вчителів до здійснення іншомовної освіти дітей дошкільного віку та розробленого навчально-методичного забезпечення.

Література

1. Берещук М. Науково-методичні основи визначення рейтингу та вдосконалення системи підвищення якості освіти / М. Берещук, Г. Стадник, В. Нечос // Вища школа. – 2003. – № 4–5. – С. 31–42.
2. Білуха М.Т. Основи наукових досліджень: Педагогіка / М.Т. Білуха. – К., 1997. – 271 с.
3. Воловик П.Н. Проблема применения методов вероятности и математической статистики в педагогической теории и практике : автореф. дис. ... д. пед. н. / П.Н. Воловик. – К., 1977. – 28 с.
4. Ламанов И.А. Методика измерения качества обучения в вузе: проблемы разработки и внедрения в учебный процесс / И.А. Ламанов // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 98–107.
5. Пискунов А.И. Теория и практика педагогического эксперимента / А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев. – М., 1979. – 208 с.
6. Шкваріна Т.М. Моделювання системи підготовки майбутніх учителів до навчання дошкільників ІМ / Т.М. Шкваріна // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. – Умань : СПД Жовтий, 2009. – С. 21–28.
7. Шкваріна Т.М. Навчально-методичний комплекс формування професійної компетентності вчителя ІМ дошкільної ланки освіти / Т.М. Шкваріна // Науковий вісник № 3 : зб. наук. праць Південноукраїнського університету ім. К.Д. Ушинського. – О., 2009. – С. 11–17.
8. Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.

ШПАК І.О.

КРЕДИТНО-МОДУЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Останнім часом система вищої освіти України зазнає значних реформувальних змін: визначено й законодавчо закріплено стратегічні напрями її розвитку, вдосконалено системи та процедури контролю якості освіти (насамперед, ліцензування, акредитація), для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня й профілю підготовки затверджено систему стандартів, які містять вимоги до фахової компетентності та кваліфікаційну характеристику, системи діагностики якості знань. Сьогодні навчальні заклади активно впроваджують новітні технології, розширюють та поглиблюють співпрацю із зарубіжними навчальними закладами.

За таких умов ще гострішою є необхідність принципових змін політики в цій галузі. Крім того, глибокого наукового переосмислення потребує вища освіта, зі збереженням найкращих вітчизняних здобутків.

Мета статті – розкрити поняття “модуль” та принципи кредитно-модульного навчання.

Аналіз публікацій останніх років показав, що дослідження проблеми кредитно-модульного навчання вітчизняними науковцями та практиками лише розпочинаються. Ряд дослідників з'ясували педагогічні умови використання модульно-рейтингової технології навчання, що розпочала функціонувати у ВНЗ України як цілісна система на рубежі 90-х рр. ХХ ст. і сьогодні використовується в багатьох вищих закладах освіти України (А. Алексюк, П. Сікорський, А. Фурман, П. Юцявічене та ін.). І.В. Мороз, вивчаючи педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців з економіки, зазначає, що головною педагогічною умовою запровадження такої системи є модульно-рейтингова технологія [1, с. 54].

Кредитно-модульне навчання в різних варіантах широко використовує багато навчальних закладів. За останні 20–25 років його ідеї набули широкого поширення в США, Англії й інших країнах.

Технологія кредитно-модульного навчання є популярною серед європейських розвинених країн. В її основі лежать закони й принципи популярної на початку ХХ ст. течії – біхевіоризму.

Біхевіоризм виник на початку ХХ ст. як протест проти суб'єктивно-ідеалістичної психології, предметом вивчення якої були явища свідомості, а науковим методом – інтроінспекція. Біхевіористи виступили за об'єктивність психологічних методів, указавши на те, що інспекція – принципово ненауковий метод, тому що вона не допускає ніякої об'єктивної реєстрації.

Біхевіористи не побачили якісної своєрідності в поведінці людини порівняно з тваринами. Вони розглядають людину не як соціальну, а як чисто біологічну істоту. Д. Уотсон, основоположник поведінкової психології, указує, що вона виросла зі спостережень за поведінкою тварин.

Основні закони навчання біхевіористської теорії широко застосовуються в кредитно-модульній технології навчання. Принципи біхевіористської теорії навчання були сформульовані Е. Торндайком, що тривалий час вивчав особливості навчання тварин. Його досліді із тваринами послужили основою виникнення біхевіористського напрямку в психології. Але досліді із тваринами не можна повністю переносити на людину, тому принципи біхевіоризму в практиці кредитно-модульного навчання вдосконалені.

Взагалі, модуль у педагогіці – це “змістовно, логічно завершена частина навчального матеріалу, певна мікросистема, засвоєння якої забезпечує досягнення раніше запланованого результату навчання” [8, с. 69].

Кожний змістовний модуль включає в себе такі блоки:

- цільовий – мета й завдання вивчення конкретного модуля;
- змістовний, в якому представлено основні змістовні одиниці, терміни, поняття, закони, що становлять суть певного розділу навчальної дисципліни;
- операційний – визначення пізнавальних навичок, якими повинен оволодіти студент чи учень;
- методичний, в якому даються рекомендації, поради щодо самостійної роботи з засвоєння навчального матеріалу;
- контрольний – питання, завдання, тести для перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу.

Ці блоки визначають основні етапи технології кредитно-модульного навчання, етапи розвивальної взаємодії вчителя та учнів [8, с. 69]:

- 1) спонукально-мотиваційний;
- 2) первинного засвоєння теоретичного матеріалу;
- 3) самостійної проблемно-пошукової роботи учнів з осмислення та поглиблення теоретичних знань;
- 4) формування й розвитку репродуктивних і пошукових умінь, навичок, способів діяльності;
- 5) самостійних робіт завершеного характеру для формування пошукових, креативних, рефлексивних здібностей і вмінь;
- 6) систематизації провідних знань і вмінь, світоглядних ідей;
- 7) самостійної творчої роботи;

8) контрольнo-узагальнювальний.

Будь-яка технологія навчання має свої педагогічні особливості, які суттєво відрізняють її від інших навчальних технологій. Окремі з них є провідними, без них навчальна технологія втрачає свою сутність, перестає бути сама собою. В основі навчального процесу лежать вихідні положення (принципи), за якими визначаються організаційні форми, прийоми й методи, навчання. Дидактичні принципи можна поділити на дві групи: загальні та специфічні. Загальні дидактичні принципи стосуються будь-якого навчального процесу. Частина вихідних положень стосується змісту й методів викладання, а саме: принципи доступності, наочності, зв'язку теорії з практикою, професійної спрямованості, науковості.

Ряд принципів пов'язаний з навчальною діяльністю студентів: активності та самостійності, систематичності й послідовності навчання, міцності засвоєння знань, поєднання навчальної діяльності з науковою. Основу специфічних принципів становитимуть ті, які є визначальними в тій чи іншій технології навчання, вони дають змогу виокремити технологію з-поміж інших, формують її назву. Кредитно-модульна технологія навчання логічно увібрала в себе два дидактичні поняття – кредиту й модуля, які суттєво впливають на підхід до організації засвоєння знань з тієї чи іншої дисципліни, а також спонукають підпорядкувати інші навчальні компоненти (форми, прийоми, методи, засоби тощо) своїм вимогам. Специфічними принципами кредитно-модульної технології навчання є такі: гуманізації та гуманітаризації, демократизації, кредитності, модульності, індивідуалізації, диференціації, інтеграції.

Гуманізація передбачає беззастережне визнання загальнолюдських цінностей (милосердя, доброта, чесність, правдивість, справедливість, гідність тощо) і формування громадянина-патріота. Гуманізація – це олюднення закладу освіти, створення максимально сприятливих умов для розкриття та розвитку здібностей кожного суб'єкта навчання, формування відносин на засадах любові до дітей.

Принцип гуманізації передбачає таку систему суб'єкт-суб'єктних діалогових відносин у навчально-виховному закладі, які створюють найсприятливіші умови для розвитку кожним суб'єктом педагогічного процесу своїх духовно-інтелектуальних і творчо-діяльнісних здібностей, неповторних національних, особистісних рис і засвоєння необхідної кількості знань, умінь і навичок, щоб стати гарним фахівцем. Гуманітаризація в освіті спрямована не лише на формування гуманістичних відносин між учасниками навчально-виховного процесу, перетворення студента із об'єкта на суб'єкт навчання, а й передбачає:

- максимальне наближення вивчення кожної навчальної дисципліни до майбутніх потреб студентів;
- оптимальне поєднання й узгодження викладання гуманітарних дисциплін з природничо-математичними та професійно орієнтованими;
- посилення ролі гуманітарних наук у всіх навчальних закладах, зокрема в технічних вищих навчальних закладах;
- формування системи правової культури та правових відносин у навчальному закладі, які моделюють демократичний устрій держави й включають морально-правову відповідальність учасників навчально-виховного процесу за свої дії відповідно до статуту навчального закладу;
- індивідуалізацію навчання, створення умов для вибору кожним студентом навчальних дисциплін відповідно до структурно-логічних схем і здобуття якісної освіти;

– поєднання загальнолюдських і національних цінностей зі світським вихованням;

– формування політичної культури, вміння спілкуватися, відстоювати свої погляди, знаходити компроміси за умов розмаїття політичних сил, не нав'язуючи студентам тих чи інших ідеологічних думок чи позицій.

Принцип гуманітаризації спрямовує педагогічні процеси на індивідуальний розвиток і саморозвиток особистості, максимальне наближення вивчення кожної навчальної дисципліни до майбутніх потреб студентів, формування системи морально-правових відносин, політичної культури, оптимальне поєднання загальнолюдських і національних цінностей, виховання на засадах християнської моралі, гуманітарно зорієнтоване вивчення дисциплін фундаментальної професійної підготовки.

Проблема демократизації освітніх процесів логічно випливає з основних засад демократичного суспільства і є його похідною. Важливі суттєві ознаки демократичного навчального закладу:

– забезпечення права вибору випускниками шкіл вищих навчальних закладів лише за покликанням та рівнем підготовки;

– правова нормативність усіх компонентів студентського життя і юридична навченість усіх суб'єктів навчально-виховного процесу;

– відкритість і прозорість навчальної установи, свобода слова й запитань;

– громадський компонент в управлінні, повноцінне виконання студентами своїх самоврядних функцій, гуманізація суб'єкт-суб'єктних відносин;

– адаптованість навчальних технологій до реальних потреб студентів у здобутті якісної освіти.

У такому навчальному закладі діє неформально студентське самоврядування. Основне його завдання – вчити студентів демократично управляти, у процесі навчання розвивати їхні організаторські здібності.

Суттєвою ознакою змісту навчання є його доступність, яка забезпечується диференціацією когнітивних (знансєвих) компонентів і тісно взаємопов'язана з індивідуальними особливостями студентів. Тобто диференційований зміст навчання, взаємодіючи з суб'єктами навчання, адаптується до них і спонукає зустрічний процес – індивідуалізацію навчання. Власне поняття кредиту забезпечує реальну індивідуалізацію навчання, оскільки студент має право обирати посилену кількість навчальних дисциплін для наступного засвоєння.

Разом з вибором навчальних дисциплін студент обирає й найбільш ефективні для себе форми навчання: індивідуальну, індивідуалізовану, індивідуально-групову чи групову. Принцип індивідуалізації передбачає таку технологію організації засвоєння знань, умінь та навичок, яка дає змогу кожному студентові навчатися й розвиватися за індивідуальним планом і програмами, використовуючи оптимальний термін навчання, який відповідає його психолого-фізіологічним можливостям.

У зв'язку з кредитним вибором навчальних дисциплін спостерігається унікальний процес: студенти самостійно й добровільно поділяються на типологічні групи залежно від рівня своєї підготовленості та реальних можливостей. Звісно, такий поділ відрізнятиметься від ідеалу і в процесі навчання студенти корегуватимуть свої дії: хтось занизив свої можливості, а хтось – навпаки. У цих умовах суттєво змінюється роль викладача: він не просто викладає й чекає сесії, а йде назустріч студентам [9, с. 191].

Принцип диференціації передбачає горизонтальне та вертикальне структурування навчального матеріалу, адаптування його до реальних психолого-фізіоло-

гічних можливостей студентів. Принцип кредитності дає змогу студентам вільно обирати навчальні дисципліни відповідно до структурно-логічних схем і рекомендацій куратора, спонукає студентів брати зобов'язання (і виконувати) щодо вчасного і якісного їхнього засвоєння, а також уніфікує повне навчальне навантаження студента за курсами навчання (60 кредитів – навчальний курс, 1 кредит – 27 годин). Диференційним процесам протидіють інтеграційні.

Дидактична інтеграція – це комплекс взаємопов'язаних із диференціацією процесів, які спрямовані на діалектико-методологічне вирішення суперечності між диференціацією й інтеграцією в освіті; включає в себе узгоджену інтеграцію змістових компонентів (внутрішньопредметна й міждисциплінарна інтеграція, взаємозв'язок між циклами диференційованих та інтегрованих дисциплін навчального плану), прийомів, методів і форм навчальної роботи, споріднених професій. Дидактична інтеграція у вищій школі виконує такі функції:

- формування цілісних знанневих структур у взаємодії загальноосвітніх і професійно орієнтованих навчальних дисциплін;
- зменшення навчального навантаження на студентів у зв'язку з інтеграцією загальнокультурних та суспільних, споріднених професійно орієнтованих дисциплін, економія навчального часу;
- розвиток абстрактного мислення, узагальнених навичок і вмій;
- формування основ наукового світогляду, інтегрованих знань з наряду підготовки.

Водночас важко усвідомити, що без добре організованої самостійної роботи студентів неможлива індивідуалізація навчання, а тим більше впровадження кредитно-модульної технології навчання.

Принцип модульності передбачає організацію засвоєння навчального матеріалу в дискретно-неперервному полі за наперед заданою модульною системою, яка складається з логічно завершених частин навчального матеріалу (модулів), зі структурованим змістом та цілісним навчально-управлінським циклом кожного модуля.

Кредитно-модульна технологія навчання, з одного боку, створює реальні можливості для гуманізації та демократизації, індивідуалізації й диференціації, інтеграції та модулювання навчального процесу, а з іншого – ці принципи лежать в її основі, є її специфічними вихідними положеннями, які моделюють нову навчальну технологію.

Висновки. Отже, упровадження вітчизняної моделі кредитної системи – кредитно-модульної системи організації навчального процесу [2] – має здійснюватися з урахуванням традицій, незаперечних здобутків та переваг вітчизняної системи освіти в підготовці фахівців. Подальше реформування нормативної бази вищої освіти є обов'язковою умовою переходу до нової системи організації навчання. Очевидно, що виникає потреба в перегляді навчальних планів закладів освіти, оскільки навчальний план – це основний нормативний документ, що визначає організацію навчального процесу підготовки фахівців.

В подальшій роботі ми плануємо виділити основні дидактичні вимоги до форм навчання за кредитно-модульною технологією.

Література

1. Бабин І.І. Формування системи забезпечення якості вищої освіти : доповідь [Електронний ресурс] / І.І. Бабин // Кредитно-модульна система організації навчального процесу : науково-практичний семінар, 1–2 липня 2004 р., м. Тернопіль. – Режим доступу: <http://www.tspu.edu.ua/php/kms/6/>.

2. Гребнев Л.С. Общество, учебные заведения, академические свободы (образование в России: грань тысячелетий) [Электронный ресурс] / Л.С. Гребнев // Мир России. – 2001. – № 4. – С. 162–178. – Режим доступа: <http://www.hse.ru/journals/wrldross/vol014/Grebnev1.htm>.
3. Грубінко В.В. Формування інноваційного освітнього середовища у ВНЗ в контексті вимог Болонського процесу / В.В. Грубінко // Освіта як фактор забезпечення стабільності сучасного суспільства : матеріали міжнародної науково-теоретичної конференції (м. Тернопіль, 26 березня 2004 р.). – Тернопіль : Вид-во ТДПУ, 2004. – С. 6–17.
4. Журавська Л.М. Педагогічні умови управління самостійною роботою студентів вищих закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.М. Журавська ; Національний аграрний ун-т. – К., 1999. – 21 с.
5. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / [под ред. канд. пед. наук М. Моисеевой]. – М. : Камерон, 2004. – 216 с.
6. Кравченко С. Розподіл освітньо-професійної програми підготовки фахівців за модулями та змістовими модулями [Електронний ресурс] / С. Кравченко // Кредитно-модульна система організації навчального процесу : матеріали науково-практичного семінару, 1–2 липня 2004 р., м. Тернопіль. – С. 12–16. – Режим доступа: <http://www.tspu.edu.ua/php/kms/3/>.
7. Красильникова В.А. Методология создания единой информационно-образовательной среды университетского округа / В.А. Красильникова // Вестник ОГУ. – 2002. – № 2. – С. 105–110.
8. Лазарев М. Завершені технології розвиваючого навчання / М. Лазарев // Директор школи. Україна. – 2000. – № 4. – С. 69–70.
9. Мороз І.В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу : монографія / І.В. Мороз. – К. : Освіта України, 2005. – 196 с.
10. Наказ Міністерства освіти і науки України “Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу” від 23.01.2004 р. № 48.
11. Наказ Міністерства освіти України “Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” від 2.06.1993 р. № 161.
12. Образцов П.И. Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса в вузе / П.И. Образцов // Высшее образование в России. – 2001. – № 6. – С. 16–22.
13. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П.И. Образцов ; Орловский государственный технический университет. – Орел, 2000. – 145 с.
14. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.) / за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ, 2004. – 147 с.
15. Особливості формування програми навчання студентів та запровадження інституту кураторів індивідуальних програм [Електронний ресурс] / Ю. Рудавський, П. Костробій, О. Лозинський, А. Загородній // Кредитно-модульна система організації навчального процесу : матеріали науково-практичного семінару, 1–2 липня 2004 р., м. Тернопіль. – С. 38–48. – Режим доступа: <http://www.tspu.edu.ua/php/kms/3/>.
16. Савельева Н.М. Группові форми навчальної діяльності як засіб підвищення ефективності загально-педагогічної підготовки студентів педвузів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.М. Савельева ; Харківський педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 1994. – 23 с.
17. Сичова М. Проблеми управління самостійною роботою студентів в педагогічній теорії і практиці / М. Сичова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журнал. – 2004. – Вип. 3–4. – С. 70–75.
18. Спірін О.М. Основи диференційованого підходу при вивченні інформатики / О.М. Спірін // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2000. – № 6. – С. 146–151.
19. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців. Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України “Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу” від 23.01.2004 р. № 48.

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ВДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ УМІНЬ МОЛОДОГО КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ППО

Якість підготовки шкільних управлінців-професіоналів у багатьох випадках визначає характер та долю модернізації шкільної освіти, приведення її у відповідність із сучасними життєвими потребами країни. У зв'язку із цим виникає гостра потреба в підготовці нового покоління управлінців для школи ХХІ ст.

Результати педагогічних досліджень вітчизняних учених (В. Бондар, В. Болгаріна, В. Маслов, Л. Даниленко, О. Зайченко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Н. Клокар, В. Луговий, Н. Островерхова, В. Олійник, О. Пометун, В. Пікельна, Т. Сорочам, Г. Тимошко та ін.) засвідчують, що управлінська діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу в сучасних умовах є поліфункціональною, полідіяльнісною і професійною, зміст якої виходить за межі педагогічних знань і потребує оволодіння директором педагогічним менеджментом, знаннями та вміннями суміжних галузей наук з управління. Особливо актуально для керівників шкіл-початківців, вчорашніх учителів.

Мета статті – описати цикл ділових ігор, реалізація яких розвиває в молодого керівника школи професійні якості як складову його операційно-діяльнісної сфери.

Аналіз літератури з проблеми в освіті дорослих (Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, С. Вершловський) дає змогу зробити деякі висновки стосовно технології роботи з дорослими в системі освіти. Першою вимогою до технології слід вважати можливість оволодіння методами самостійного пошуку знань у різних галузях науки й культури, теорії та практики. Другою умовою повинно бути наближення навчання до реального життя, де дорослий самостійно приймає рішення й отримує конкретні результати. Важливого значення набуває вимога щодо можливості професійного спілкування дорослих у процесі навчання. Технологія, яка враховує ці вимоги, сприятиме не тільки підвищенню цінності результату навчання, а й самого освітнього процесу.

Проблему методів навчання в системі підготовки керівників шкіл не можна розглядати ізольовано від загальнодидактичної концепції цих методів, яка розроблена в працях як вітчизняних, так і зарубіжних дидактиків (Ю. Бабанський, М. Данилов, Л. Момот, В. Онищук, М. Скаткін, Г. Щукіна та ін.). Це зумовлено, перш за все, тим, що методи навчання в будь-якій підсистемі освіти пов'язані з її метою, змістом, готовністю суб'єкта до навчання, наявністю дидактичних засобів, часу тощо.

Стосовно підготовки керівників загальноосвітніх шкіл у системі підвищення кваліфікації є ряд факторів, що впливають на вибір методів навчання: соціальні функції цієї підсистеми освіти дорослих, її цілі та завдання; спрямованість процесу навчання на поновлення, розширення та поглиблення наявних теоретичних знань, що лежать в основі професійної діяльності; удосконалення професійних умінь, творчого підходу до управління школою, поліпшення стилю й методів керівництва тощо.

Особливе значення в цьому контексті мають методи навчання, які сприяють удосконаленню практичних умінь та навичок молодого керівника в галузі освіти. До цієї групи методів традиційно належать: аналіз конкретних управлінських ситуацій, імітація робочого дня директора школи, ділова гра (ігрове моделювання), розробка шкільної документації та інші.

Наведемо можливі варіанти деяких ділових ігор для молодого директора загальноосвітнього навчального закладу.

ДІЛОВА ГРА “Наука управління: “за і проти”

Цілі гри

1. Розвивати професійні вміння та навички активної інтелектуальної діяльності слухачів, порівнювати, зіставляти й шукати розбіжності, робити аналіз-синтез, абстрагуватись, узагальнювати (конкретизувати), розвивати вміння швидко та оптимально вирішувати проблеми, логічно й аргументовано відстоювати прийняті рішення.
2. Закріпити набуті знання про наукове управління школою.

Ця гра проводиться після прослуховування слухачами модуля “Основи менеджменту”.

Зміст гри

Слухачі діляться на дві основні групи: “супротивників” наукового управління та “захисників”. У свою чергу, кожна з команд ділиться на дві групи – “аналітики” і “журналісти” (по 5–6 чоловік у кожній). Групи “аналітиків” відповідно до їх ролі готують невеликий п’ятихвилинний виступ “за” або “проти” наукового управління.

З метою аргументованої підкріпленості їх виступів життєвими прикладами “аналітики-супротивники” менеджменту мають грати роль управлінців, що не володіють достатньою мірою знаннями, але це компенсує наявність “великого досвіду керівної роботи”, тоді як друга група “аналітиків-захисників” бере на себе роль директорів без досвіду керівної роботи, але з фундаментальними знаннями з наукового управління.

Підгрупи “журналістів” готують для “аналітиків” протилежних команд різні запитання, які стосуються “слабких” моментів у “захисті” або “нападі” на менеджмент.

Після 10–15 хвилин підготовки команд керівник гри за допомогою жеребкування черговості виступів відкривається ігровий диспут. Після заслуховування обох виступів команди “журналістів” по черзі ставлять “аналітикам” підготовлені запитання, на які в попередньому виступі не було відповідей.

Для того, щоб у грі була організована повноцінна аргументація і продуманий, об’єктивний виступ, керівник гри на етапі підготовки й безпосередньо під час проведення диспуту пропонує розглядати проблеми наукового управління школою.

Оцінювання результатів

По ходу гри працює журі, створене з “вільних”, безпосередньо не задіяних у грі слухачів і представників команд, які оцінюють виступ, запитання, індивідуальну та групову роботу учасників гри. Керівник у своєму підсумковому виступі відзначає сильні сторони тієї чи іншої команди і, незалежно від результату боротьби, якщо необхідно, додає декілька “вагомих” аргументів на користь вивчення основ менеджменту сучасним керівником школи. Журі підбиває загальні підсумки, називає переможців.

ДІЛОВА ГРА “Раціональне прийняття рішень”

Цілі гри

1. Сформулювати систему вмінь раціонального вирішення управлінських проблем.
2. Розвинути аналітичне мислення, творчий підхід до вироблення рішень, уміння прогнозувати наслідки їх прийняття.

Ігрове забезпечення

Загальна схема основних етапів раціонального прийняття рішень. На плакаті представлені етапи раціонального прийняття рішень: діагностика проблеми, формулювання обмежень і критеріїв для прийняття рішення, виявлення альтернатив, оцінка альтернатив, остаточний вибір.

Гра проводиться після прослуховування учасниками модуля “Основи менеджменту”.

Зміст гри

Учасники гри діляться на декілька команд по 4–5 осіб. Всі команди отримують завдання: вирішити певну проблему. Спочатку впродовж 5 хвилин керівник разом зі слухачами уявляє, як вирішити цю проблему, якщо піти інтуїтивним шляхом або шляхом міркувань. Потім всі команди вирішують проблему, ґрунтуючись на підході раціонального прийняття рішень.

Після підготовки раціональних рішень 2 або 3 команди представляють свої варіанти, які порівнюються не тільки один з одним, але з тими, які були знайдені інтуїтивним шляхом і шляхом міркувань. Керівник, порівнюючи всі рішення, робить акцент на високій ефективності раціональних рішень.

Обрані для гри проблеми мають бути цікавими для директорів-початківців і утримувати їх інтерес упродовж усіх етапів прийняття рішень не тільки зусиллями ведучого, але і завдяки своєму власному змісту.

Головним критерієм оцінювання є уявлення найефективнішого (реально здійсненого за необхідний відрізок часу, розумно економічного, найбільш результативного в порівняно з усіма іншими рішеннями тощо) зі всіх запропонованих командами раціональних рішень. В кінці гри підбивають загальні підсумки, оголошують команду-переможця.

ДІЛОВА ГРА “Аналіз у загальноосвітньому навчальному закладі”

Цілі гри

1. Розвинути вміння аналізувати чинники зовнішнього і внутрішнього впливу на школу, враховувати їх при організації її ефективної роботи.
2. Виявити й розвинути аналітичні здібності, вміння ефективно вирішувати проблеми, логічно та аргументовано відстоювати прийняття рішення.

Устаткування: модель зовнішнього і внутрішнього середовища школи, коротка її характеристика.

Гра проводиться після вивчення слухачами модуля “Основи менеджменту”.

Зміст гри

Учасники діляться на три команди відповідно до середовища впливу: внутрішнього, зовнішнього прямого і непрямого; виявляють чинники впливу; аналізують позитивний або негативний їх характер щодо сучасної школи. Кожна команда повинна сказати, які виявлені чинники впливу особливо негативні, “перетворити” на позитивні, використавши їх на благо школи. Команди доповідають про результати виконаної роботи, відповідають на запитання інших команд і ведучого. Керівник узагальнює доповіді команд, виводить знайдену спільними командними зусиллями модель внутрішнього впливу на сучасну школу, визначає основні шляхи використання знайдених чинників на благо існування навчального закладу, ще раз зупиняючись на методиці виявлення та врахування чинників впливу на освітню організацію як відкрити систему.

Висновки. Запропонований цикл ігор дає змогу розвинути в молодого директора школи професійні якості. Теоретичні знання з управління допоможуть йому забезпечити високу ефективність свого навчального закладу.

Література

1. Вершловский С. Общее образование взрослых: Стимулы и мотивы / С. Вершловский. – М. : Педагогика, 1987. – 184 с.
2. Красовский Ю.Д. Мир деловой игры: Опыт обучения хозяйственных руководителей / Ю.Д. Красовский. – К., 1986.
3. Кузьмина Н. Предмет акмеологии / Н. Кузьмина. – СПб., 2000. – 186 с.
4. Кулюткин Ю.Н. Психологические проблемы образования взрослых / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 5–13.

ШТЕФАН Л.В.

ХАРАКТЕРОЛОГІЧНІ ОЗНАКИ ПОНЯТТЯ “ІННОВАЦІЙНА КУЛЬТУРА”

Традиційно культура відображає всі особливості розвитку людства. Глобалістичні тенденції сучасності призвели до інноватизації суспільних процесів, результатом чого стала поява такого нового явища, як інноваційна культура. Увага до неї активізувалась лише в другій половині ХХ ст., але вже сьогодні вона розглядається як його стратегічний ресурс (А. Ніколаєв). Інноваційна культура як поняття перебуває в стадії методологічного становлення. Зокрема, тривають активні пошуки її місця в культурній ієрархії. Так, одні дослідники розглядають її особливу форму людської культури, що передбачає тісний зв'язок з іншими її формами (О. Попова, Е. Куриленко), інші – як захисний фільтр для культури загальної (О. Козлова, Р. Миленкова); іноді її розуміють як сферу духовного життя людини (Л. Холодкова). Ще більше розмаїття існує в розкритті змістовної сутності поняття. Отже, виникає потреба в певній систематизації, критичному аналізі та визначенні узагальнювальних підходів до тлумачення інноваційної культури як культурологічного феномену сучасності.

Сучасна наука активно досліджує інноваційну культуру як один з механізмів адаптації людини до інноваційного середовища. Сьогодні вона в центрі уваги економістів (С. Биконя, В. Гусєв, Дж. Епштейн, А. Ніколаєв, Б. Санта, Г. Тернквіст, Р. Шелтон), соціологів (Ю. Карпова, Б. Лісін, В. Фокіна), педагогів (О. Аматыєва, Н. Гавриш, А. Герасимов, О. Єфросініна, Л. Єлізарова, О. Козлова, А. Кальянов, І. Логінов, В. Носков, Л. Овсянкіна, Л. Холодкова, В. Чернолес). Це явище науково обґрунтовано в дисертаційних роботах Р. Миленкової, І. Циркуна та інших.

Мета статті – проаналізувати існуючі трактування поняття “інноваційна культура” з метою визначення його характерологічних ознак.

Процеси глобалізації та інформаційний вибух активізували дослідження вчених у напрямі пошуку шляхів існування людини в нових соціальних умовах. Більшість дослідників схиляється до того, що одним з таких шляхів виступає інноваційна культура як принципово новий підхід до організації діяльності особистості.

Поява в культурогенезі інноваційної культури – явище закономірне та історично детерміноване. Так, В. Розін, досліджуючи шляхи вертикального розвитку культури, виявив, що зміни в ній відбуваються тоді, коли “...індивід вичерпує всі свої можливості мислити й діяти звичним способом” [10, с. 258]. Сучасний етап розвитку суспільства спричинив появу саме такого прецеденту. Гасло Ф. Бекона “Знання – сила”, який декілька століть відображав мету освітньої діяльності, трансформувався зараз у новий – “Мислення – сила”. Творчий підхід стає базою успішної діяльності особистості, оскільки забезпечує можливості з її самореалізації й адаптації в швидкоплинних та інформаційно насичених умовах сучасності.

Т. Парсонс, досліджуючи природу культурних універсалій, довів, що домінуюча культура суспільства є складним утворенням, яке підтримує багато людей. Сьогодні можна стверджувати, що домінує саме інноваційна культура. Проведений нами аналіз літературних джерел підтвердив цю тезу, але виявив неоднозначність підходів до її тлумачення. Розуміючи складність питання, його нерозробленість у науці, завдяки діяльності тих учених, у центрі уваги яких воно перебуває, було зроблено спробу критично проаналізувати ті визначення, які сьогодні, на наш погляд, становлять найбільший інтерес у науці.

Згідно із Законом “Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні” [1, с. 44], інноваційна культура є складовою “інноваційного потенціалу, що характеризує рівень освітньої, загальнокультурної і соціально-психологічної підготовки особистості та суспільства в цілому до сприйняття і творчого втілення в життя ідеї розвитку економіки країни на інноваційних засадах”. Ми вважаємо, що розглядати інноваційну культуру як складову інноваційного потенціалу особистості й суспільства некоректно з таких причин. Відомо, що під потенціалом розуміють можливості, що можуть бути використані. Виходячи із цього, треба допустити, що інноваційна культура вже існує в кожній особистості, і тоді завдання полягає лише в тому, щоб її використовувати та вдосконалювати. Викликає питання й результат підготовки до реалізації інноваційної культури, який визначено через компоненти сприйняття та творчого втілення в життя. Чомусь залишився осторонь показник творення інновацій. Але ж без нього означені компоненти не матимуть сенсу, оскільки ні сприймати, ні втілювати буде нічого. Не викликає сумнівів мета формування інноваційної культури, яка розуміється як ідея “розвитку економіки країни на інноваційних засадах”. Цю тезу ми вважаємо основою принципів змін в освітянській політиці. Доки в освіті не будуть створені відповідні умови для формування “інноваційної особистості” (В. Кремень) всі суспільні сфери, в тому числі економічна, будуть розвиватись низькими темпами.

Подальший аналіз виявив відсутність складової творення інновацій і у визначенні О. Амацьєвої та Н. Гавриш, які вважають, що інноваційна культура – це “такий рівень професійності, який виявляється у здатності об’єктивно оцінювати нові ідеї, у готовності творчо освоювати і використовувати в своїй роботі все нове, прогресивне” [2, с. 11]. Отже, автори виділяють лише компоненти *оцінювання, освоєння й використання* (тут і далі виділено нами) всього нового. Цей же недолік знаходимо й у визначенні Л. Холодкової [12, с. 10], згідно з яким інноваційна культура людини – “це сфера її духовного життя, що відображає її ціннісну орієнтацію, яку закріплено в мотивах, знаннях, уміннях, навичках, зразках і нормах поведінки, і забезпечує сприйняття нею нових ідей, її готовність і здатність до підтримки й реалізації нововведень у всіх сферах життя”. Таким чином, тут виділено лише категорії *сприйняття, підтримки та реалізації* нововведень. Слушним є акцент на духовній сутності інноваційної культури. Саме таке розуміння цього явища дасть змогу набути їй статусу ноосферної сили й вирішити глобальні суспільні проблеми.

А. Ніколаєв, підходи якого до питання найбільш обґрунтовані та виважені в науці, визначає інноваційну культуру як таку, що “відображає цілісну орієнтацію людини, закріплену в мотивах, знаннях, уміннях і навичках, а також в образах і нормах поведінки. ... показує як рівень діяльності відповідних соціальних інститутів, так і ступінь задоволення людей участю в них і його результатами” [6, с. 61]. Вчений, на

нашу думку, правильно наголошує не лише на характеристиці інноваційної культури як об'єктивному показникові діяльності будь-яких суспільних структур, але й на особистісному значенні її застосування в практиці тих, хто буде її реалізовувати. Саме ступінь задоволення як від самої діяльності, так і від її кінцевих результатів вважається сьогодні нормою існування людини в інноваційному середовищі.

На особливу увагу заслуговує визначення інноваційної культури, надане А. Постряковим [9], який розуміє під нею “вільне творення нового з дотриманням принципу спадкоємності”. Дійсно, потребує перегляду на новому рівні вимог аналіз існуючих теорій творчості, досвід організації винахідницької та раціоналізаторської роботи з тим, щоб на цьому фундаменті будувати інноваційну споруду засобами інноваційної культури. Ми підтримуємо позицію автора щодо необхідності розробки методологічних та практичних основ формування інноваційної культури з урахуванням найкращих надбань попередніх поколінь.

Деякі автори [5, с. 54; 7, с. 71] тлумачать це поняття через систему цінностей, що відповідають інноваційному розвитку. Аналогічний підхід пропонується і в “Соціологічній енциклопедії” [11, с. 156], де підкреслено, що інноваційна культура – це “складова загальної організаційної культури, колективу, яка охоплює діяльність індивідів (групи, суспільства) з формування інноваційних цінностей, норм, стандартів поведінки з метою активної участі в інноваційних процесах, усвідомлення значущості інноваційної діяльності як об'єктивної повсякденної реальності”. Наголос на аксіологічному компоненті є, безумовно, правильним, але, з нашої точки зору, його можна розглядати лише як одну зі складових інноваційної культури.

Спроба надати узагальнювальний варіант визначення, інноваційної культури була зроблена В. Джелалі [4]. Дослідник розглядає інноваційну культуру як “здатність, тобто спеціальні знання, вміння, бажання, технології, структури для системно і якісно повної можливості колективу, організації, регіону, країни, цивілізації і кожної людини (від керівника найвищого рангу до людини з найнижчим соціальним станом та рівнем освіти) діяти ефективно, відповідально, конструктивно, ініціативно, творчо, доброзичливо не тільки на робочому місці, а й у країні, у світі” [4]. На наш погляд, визначення перевантажено надмірним нагромадженням уточнень основної ознаки інноваційної культури, яку автор визначає як “здатність” і до складу якої вводить нерівнозначні складові, а саме “спеціальні знання, вміння, бажання, технології, структури”. Причому притаманні вони повинні бути всім, починаючи з керівника і закінчуючи цивілізацією. Якщо на особистісному рівні з певними обмеженнями цей підхід ще можна взяти за основу, то застосувати його до більш загального варіанта (зокрема цивілізації) складно. Виникають запитання й щодо конкретизації інноваційної культури на стратифікаційному рівні. Так, автор підкреслює, що нею повинна володіти кожна людина, зокрема з “найнижчим соціальним статусом та рівнем освіти”. Але така увага саме до цього контингенту в узагальнювальном визначенні поняття здається нам надлишковою. Виділені у визначенні діяльнісні ознаки – “діяти ефективно, відповідально, конструктивно, ініціативно, творчо, доброзичливо” значною мірою відображають специфіку загальної культури, а не інноваційної. Далі наголошено на тому, що інноваційну культуру треба виявляти “не тільки на робочому місці, а й у країні, у світі”. Але ж, якщо людина на своєму безпосередньому місці роботи буде керуватись інноваційною культурою як засобом реалізації професійної діяльності, то це автоматично приз-

веде до позитивних змін і на рівні країни зокрема, і в світі в цілому. Тому таке уточнення ми вважаємо надмірним, воно що обтяжує сприйняття наданого визначення. В цілому ж воно є одним з найбільш широких. У ньому зроблено спробу охопити всі аспекти такого складного явища, як інноваційна культура.

Навпаки, занадто вузьким видається нам трактування сутності інноваційної культури в освітній сфері, наведене А. Герасимовим та І. Логіновим, які переконують, що “це багатовимірна система ... рефлексивних здібностей щодо управління самоорганізацією тих, хто навчається” [3, с. 28]. Зведення інноваційної культури лише до рефлексивних здібностей педагога, та ще й у такому вузькому контексті зводить нанівець її сутність. Стає незрозумілим (навіть у такому варіанті) нехтування іншими процесами навчальної діяльності. Можливо, це є результатом Болонських впливів, які посилили інтерес до цих питань. Але розуміти інноваційну культуру в педагогіці лише через рефлексію, до того ж окреслену межами самоорганізації тих, хто навчається, здається нам занадто обмеженим.

У розумінні Л. Овсянкіної інноваційна культура – “це процес і продукт інноваційної діяльності, тобто сукупність того, що інноватор створює і як він це створює” [8, с. 9]. В подальшому автор уточнює це поняття через “синтез компетентності педагога, створеного ним інноваційного продукту й інноваційної діяльності”. На нашу думку, розуміння інноваційної культури як процесу і продукту інноваційної діяльності скоріш відноситься до визначення поняття “інновація”. Не зрозуміло і те, які компетентності маються на увазі. Вважаємо, що більш логічним було б змінити порядок подання двох останніх складових: спочатку навести складову “інноваційна діяльність”, а потім вже згадати продукт як похідний від неї.

Одним з трактувань, яке, з нашої точки зору, достатньо ґрунтовно передає сутність інноваційної культури, є варіант, наданий Р. Миленковою. Автор визначає її як складову загальної культури, “яка становить систему цінностей, знань, норм, умінь та навичок щодо породження та впровадження інновацій, що формуються або розвиваються в особистості впродовж навчання у ВНЗ та забезпечують за певних умов реалізацію їх інноваційного потенціалу в різних галузях, зокрема в майбутній професійній діяльності за фахом” [5, с. 54]. Тут чітко окреслено місце інноваційної культури в культурній ієрархії (складова загальної культури), визначено її зміст через систему цінностей, знань, норм, умінь та навичок, які необхідні від породження до впровадження інновацій, вказано сферу її застосування (у професійній діяльності). Однак ми не можемо погодитись з тим, що час її формування обмежений періодом навчання у ВНЗ. Вважаємо, що інноваційна культура повинна формуватись упродовж усього життя людини. Цю тезу необхідно розглядати як методологічну основу парадигмальних освітянських змін, щоб на новому рівні переглянути всі ланки освіти, починаючи з дошкільної й закінчуючи системою самоосвіти.

Найбільш методологічно обґрунтованим видається нам визначення інноваційної культури, надане І. Циркуном, згідно з яким інноваційна культура – система, що “включає всю сукупність нормативів (аксіологічних, гносеологічних, перетворювальних і управлінських), що детермінують якість інноваційної діяльності, і виконує такі функції: раціонально-праксиологічну, організаційно-упорядковувальну, описово-пояснювальну, прогностично-управлінську, евристико-пізнавальну та комунікативно-трансляційну” [13, с. 8]. Певною мірою воно найбільш повно

узагальнює попередньо проаналізовані підходи до визначення інноваційної культури й розглядається нами як таке, що найбільше відповідає нашому розумінню.

Отже, проведений аналіз довів, що на сьогодні відсутні єдині підходи до визначення навіть головної ознаки інноваційної культури. Як таку називають і рівень професійності (О. Аматьєва, Н. Гавриш), і систему рефлексивних здібностей (А. Герасимов, І. Логінов), і цілісну орієнтацію людини (А. Ніколаєв). Структурно її розглядають то як складову загальної культури (Р. Миленкова), то як сферу духовного життя (Л. Холодкова), то як процес і продукт інноваційної діяльності (Л. Овсянкін). Але все ж простежується тенденція до сутнісного визначення цього поняття через відповідні інноваційні практики професійної діяльності фахівця [2; 3; 5; 6; 13] та виділення системи цінностей інноваційного розвитку [5; 7].

Наше розуміння інноваційної культури ґрунтується на визнанні її як системного конструкта, системоутворювальним фактором якого виступає гармонійний розвиток особистості. Такий підхід ми розглядаємо як базову основу наших подальших досліджень у цьому напрямі.

Висновки. Глобалізаційні тенденції розвитку суспільства спричинили появу нових шляхів вирішення сучасних проблем. Одним з таких є інноваційна культура, сутнісне визначення якої перебуває сьогодні в стані становлення. Це підтвердив і проведений аналіз основних підходів щодо її визначення.

Визначені тенденції щодо розуміння сутності інноваційної культури як системного утворення дали змогу сформулювати напрям наших подальших досліджень – вивчення інноваційної культури як системного конструкта, що має складну структуру та базується на засадах гармонізації особистості.

Література

1. Закон України “Про пріоритетні напрямки інноваційної діяльності в Україні” // Законодавство України у сфері інноваційної діяльності : зб. законодав. актів, за станом на 1 березня 2005 р. / упоряд. Г.О. Андрощук, М.В. Гаман ; Верховна Рада України. – К. : Парламентське вид-во, 2005. – С. 43–51.
2. Аматьєва О. Формування інноваційної культури педагога / О. Аматьєва, Н. Гавриш // Дошкільне виховання. – 2002. – № 10. – С. 11–13.
3. Герасимов А.М. Инновационный подход в построении обучения (Концептуально-технологический аспект) : учеб. пособ. / А.М. Герасимов, И.П. Логинов. – М. : АПКИПРО, 2001. – 64 с.
4. Джелали В.И. Инновационная культура и проблемы ее освоения / В.И. Джелали // Промисловості міста – інноваційний шлях розвитку : тези доповідей на наук.-практ. конф. – К. : Київська міська державна адміністрація, 2002. – С. 147–152.
5. Миленкова Р.В. Інноваційна культура: методичний супровід формування : навч.-метод. посіб. / Р.В. Миленкова. – Суми : УАБС НБУ, 2007. – 75 с.
6. Николаев А. Инновационное развитие и инновационная культура / А. Николаев // Наука та наукознавство. – 2001. – № 2. – С. 54–64.
7. Носков В. Соціально-психологічні детермінанти інноваційної культури в гуманітарному ВНЗ / В. Носков, А. Кальянов, О. Єфросініна // Соціальна психологія. – 2005. – № 4 (12). – С. 69–83.
8. Овсянкін Л. Інноваційні процеси особистісно орієнтованого навчання у системі вищої освіти / Л. Овсянкін // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 5. – С. 7–14.
9. Постряков А.А. Инновационная культура и креативность [Электронный ресурс] / А.А. Постряков. – Режим доступа: <http://www.innovam.ru/kulturainnovack.php>.
10. Розин В.М. Культурология : учебник / В.М. Розин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Гардарика, 2003. – 462 с.

11. Соціологічна енциклопедія / укл. В.Г. Городяненко. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с.

12. Холодкова Л.А. Инновационная культура субъектов профессионального образования: концепция, условия формирования / Л.А. Холодкова // Инновации. – 2005. – № 7. – С. 4–15.

13. Цыркун И.И. Дидактические основы генезиса специальной инновационной подготовки студентов в условиях многоуровневого образования : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / И.И. Цыркун ; Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка. – Минск, 1998. – 32 с.

ШУКАЛОВА О.С.

СПРИЯННЯ ВЧИТЕЛЯ ФОРМУВАННЮ ВИСОКОГО РІВНЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Актуальність питання вивчення пізнавального інтересу в молодших школярів є безумовною, оскільки він, маючи потужні спонукальні й регулятивні можливості, значною мірою сприяє ефективному становленню дитини як суб'єкта пізнавальної й навчальної діяльності. Слід зазначити, що вітчизняні учні і педагогічні працівники стали приділяти увагу у зв'язку проблемі пізнавального інтересу в дітей з розробкою проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання, формування в них суб'єктної позиції в навчальній діяльності, що передбачає розвиток здатності самостійно керувати нею. Реалізація настільки важливого завдання, на думку багатьох учених, можлива лише за умови стимуляції й зміцнення пізнавального інтересу, що забезпечує реальне становлення дитини як суб'єкта різних видів діяльності. Саме тому в ряді досліджень пізнавальний інтерес розглянуто як провідну мотиваційну тенденцію, що лежать в основі навчальної діяльності, а також як необхідний і значущий компонент її структури [2; 3; 4; 6; 7; 9; 10; 11 та ін.]. Відповідно, пізнавальний інтерес досить широко й докладно досліджували в рамках вивчення мотивації навчання. Головну роль у формуванні пізнавальної мотивації навчання молодших школярів відіграє учитель.

Мета статті – розкрити педагогічні засоби сприяння формуванню високого рівня пізнавального інтересу та розвитку поінформованості щодо психологічного обґрунтування дієвості таких засобів.

Насамперед, розглянемо засади проблемного та розвивального навчання як засоби сприяння розвитку пізнавального інтересу як провідного мотиву в системі навчальної мотивації молодших школярів. Проблемне навчання стимулює розвиток пізнавального інтересу шляхом застосування проблемних ситуацій.

Проблемна ситуація, на відміну від завдання включає три головних компоненти: а) необхідність виконання такої дії, при якій виникає пізнавальна потреба в новому невідомому ставленні, способі або умові дії; б) невідоме, яке повинне бути розкрито у проблемній ситуації, що виникла; в) перспективи учнів у виконанні поставленого завдання, аналізі умов і відкритті невідомого. Занадто важке або занадто елементарне завдання не викличе проблемної ситуації [8, с. 33–34].

Виділяють такі типи проблемних ситуацій, що найчастіше виникають у навчальному процесі [5]:

1. Невідповідність між наявними системами знань учнів і новими вимогами (між старими знаннями й новими фактами, між знаннями більш низького й більш високого рівня, між життєвими й науковими знаннями).

2. Необхідність вибору із систем наявних знань єдиної необхідної системи, використання якої може забезпечити правильне вирішення запропонованого проблемного завдання.

3. Нові практичні умови використання вже наявних знань, коли має місце пошук шляхів застосування знань на практиці.

4. Суперечність між теоретично можливим шляхом вирішення завдання й практичною нездійсненністю або недоцільністю обраного способу, між практично досягнутим результатом виконання завдання й відсутністю теоретичного обґрунтування.

5. Відсутність прямої відповідності між зовнішнім виглядом схематичних зображень і конструктивним оформленням технічного пристрою.

6. Об'єктивно закладена впринципових схемах суперечність між статичним характером самих зображень і необхідністю прочитати в них динамічні процеси.

Правила створення проблемних ситуацій [8, с. 181–183]

1. Для створення проблемної ситуації перед учнем повинно бути поставлене таке практичне або теоретичне завдання, при виконанні якого він має відкрити нові знання або дії, які необхідно засвоїти. При цьому варто дотримувати таких умов: а) завдання ґрунтується на тих знаннях і вміннях, якими володіє учень; б) невідоме, котре потрібно відкрити, становить загальну закономірність, загальний спосіб дії або деякі загальні умови виконання дії, які треба засвоїти; в) виконання проблемного завдання повинно викликати в учня потребу в засвоєваному знанні.

2. Пропоноване учневі проблемне завдання повинно відповідати його інтелектуальним можливостям.

3. Проблемне завдання повинно передувати поясненню навчального матеріалу, що треба засвоїти.

4. Проблемними завданнями можуть бути: навчальні завдання; питання; практичні завдання тощо.

Однак не можна змішувати проблемне завдання й проблемну ситуацію. Проблемне завдання саме по собі не є проблемною ситуацією, воно може викликати проблемну ситуацію лише за певних умов.

5. Та сама проблемна ситуація може бути викликана різними типами завдань.

6. Проблемну ситуацію повинен формулювати вчитель, вказуючи учню на причини невиконання ним поставленого практичного навчального завдання або неможливість пояснити ті або інші продемонстровані факти.

Правила, що визначають послідовність проблемних ситуацій

Щоб забезпечити проблемне засвоєння більш-менш складної системи знань і дій, необхідно створити послідовну систему проблемних ситуацій. У системі проблемних ситуацій на різних етапах засвоєння системи знань (теми) різні проблемні ситуації виконують різні дидактичні функції. Перша проблемна ситуація, що створюється на початку вивчення теми, повинна викликати в учня пізнавальну потребу в засвоєнні загальної закономірності, досліджуваної в даній темі. Такі проблемні ситуації, які передують засвоєнню досліджуваної системи знань, називають основними або тематичними. Вся система наступних конкретних проблемних ситуацій слугує подальшому розкриттю цього основного проблемного завдання, що викликає необхідність не в окремому конкретному знанні, а у всій системі засвоєваних знань і дій.

Проблемні ситуації, що слугують засвоєнню тих чи інших окремих закономірностей, способів дії й умов їхнього виконання, становлять власні, допоміжні проблемні ситуації.

При розробленні системи проблемних ситуацій необхідно спочатку виділити основні одиниці матеріалу, що підлягає засвоєнню знань і дій, визначити ступінь їх-

ньої узагальненості (їхній рівень) й оптимальну послідовність, що забезпечує можливості розвитку пізнавальної діяльності та засвоєваних дій. Відповідно до наміченої системи засвоєваних закономірностей і способів дії далі слід розробляти систему проблемних завдань, що забезпечують виникнення необхідних проблемних ситуацій.

Пояснення (виклад) засвоєваного навчального матеріалу повинно йти за проблемною ситуацією й відповідати пізнавальній потребі, яка при цьому виникла.

Після розгляду потреби й змісту навчальної діяльності автори розвивального навчання дали характеристику її загальної структури. Навчальна діяльність спрямована на вирішення навчальних завдань (їх потрібно відрізнити від усього різноманіття конкретних-окремих завдань). Навчальне завдання, з постановки якого починає розгортатися навчальна діяльність, спрямоване на аналіз школярем умов походження теоретичних понять і на оволодіння відповідними узагальненими способами дій, орієнтованих на деякі загальні відносини освоєваної предметної сфери. Іншими словами, істотною характеристикою навчального завдання є оволодіння школярами теоретично узагальненим способом вирішення певного класу конкретних окремих завдань. Поставити перед школярем навчальне завдання – це значить увести його в ситуацію, що вимагає орієнтації на загальний спосіб її вирішення в усіх можливих окремих і конкретних варіантах умов.

Навчальне завдання вирішують, виконуючи такі навчальні дії:

- перетворення ситуації для виявлення загальних відносин розглянутої системи;
- моделювання виділених відносин у предметній, графічній і знаковій формі. За метою використання в навчанні навчальне моделювання можна умовно поділити на два види: моделювання об'єктів вивчення; моделювання дій і операцій з вивчення цих об'єктів. Перший вид навчального моделювання (моделювання об'єктів вивчення) слугує для виявлення й фіксації в наочно-дійовій формі тих загальних відносин, які відображають науково-теоретичну сутність досліджуваних об'єктів (явищ, процесів).

Другий вид навчального моделювання – моделювання дій і операцій з вивчення об'єктів якого-небудь виду – слугує для виявлення й фіксації в легко доступній для огляду й наочній формі загальної схеми використовуваних дій і операцій при цьому вивченні.

- перетворення моделі відносин для вивчення її властивостей у чистому вигляді;
- виділення й побудова серії конкретних завдань, що розв'язуються загальним способом;
- контроль за виконанням попередніх дій;
- оцінювання засвоєння загального способу як результату розв'язання цього навчального завдання.

Логіко-психологічні основи визначення змісту навчальних предметів

При визначенні змісту навчальних предметів слід виходити з таких загальних положень:

1. Засвоєння знань, що мають загальний і абстрактний характер, передують знайомству учнів з конкретними знаннями. Останні виводяться самими учнями із загального й абстрактного як зі своєї єдиної основи.

2. Знання, що конституують даний навчальний предмет або його основні розділи, засвоюються учнями в процесі аналізу умов їхнього походження, завдяки яким вони стають необхідними.

3. При виявленні предметних джерел тих або інших знань учні повинні вміти, насамперед, виявляти в навчальному матеріалі генетично вихідне, істотне, загальне відношення, що визначає зміст і структуру об'єкта даних знань.

4. Це відношення учні відтворюють в особливих предметних, графічних або літерних моделях, що дають змогу вивчати його властивості в чистому вигляді.

5. Учні повинні вміти конкретизувати генетично вихідне, загальне відношення досліджуваного об'єкта в системі окремих знань про нього, утримуваних разом з тим у такій єдності, що забезпечує уявні переходи від загального до часткового й навпаки.

6. Учні повинні вміти переходити від виконання дій у розумовому плані до виконання їх у зовнішньому плані й навпаки.

До програми навчальних предметів мають бути включені й ті загальнонавчальні вміння, які перелічені вище. Ці вміння мають не предметний, а навчальний характер, оскільки вони відповідають тим діям, за допомогою яких реалізується навчальна діяльність.

Методом навчання відповідно до принципу сходження від абстрактного до конкретного (від загального до часткового) може бути метод системи навчальних завдань, при розв'язанні яких у школярів відбувається формування відповідних навчальних дій і засвоєння теоретичних знань [3].

1. Надання школярам вибору навчальної діяльності в умовах вільної й відкритої організації навчання або в більш традиційних його формах.

2. Спільне прийняття вчителем і учнем рішень, пов'язаних з визначенням обсягу й змісту навчальної роботи, з виділенням конкретного навчального завдання, а в деяких випадках – з оцінкою роботи, виконаної дитиною на якому-небудь відрізку навчання.

3. Альтернативою механічному заучуванню фактів є метод навчання шляхом відкриттів, метою якого є поглиблення розуміння матеріалу й розвиток самої здатності до навчання.

4. Особистісна значущість класної роботи учнів може бути досягнута шляхом імітації на уроці реальних життєвих ситуацій.

Імітаційні методики показали свою ефективність, наприклад, при вивченні різних економічних питань, діяльності громадських і державних організацій тощо.

5. Широке застосування в школі можуть знайти різні форми групового тренінгу, створені для загальних цілей самопізнання й особистісного вдосконалення: групи розвитку сенситивності, групи освоєння основних форм спілкування тощо. Робота такого роду груп завжди ґрунтується на розвитку почуттів стосовно себе та інших. Групи зазвичай організуються як автономні утворення, що не мають споконвічно заданої формальної структури. Цілі й процедури групової роботи визначаються самими її учасниками в ході взаємодії. Загальною метою групового тренінгу є допомога учням в аналізі свого емоційного життя й в освоєнні техніки міжособистісного спілкування. Як правило, у результаті роботи групи підвищується здатність її учасників до вільної й відповідальної поведінки.

6. Спеціальні групи, створювані для полегшення процесу навчання, зазвичай включають 7–10 осіб. Їхня організація виправдовує себе у великих класах, де в протилежному разі важко досягти включення кожного учня в загальне обговорення.

К. Роджерс різко критикує навчання, що зводиться до зовнішнього інструктування, проте залишає у своїй системі місце для програмованого навчання й навіть

відстоює його корисність. При цьому він указує на неоднозначність і розмаїтість можливих способів його застосування. За його переконанням, коли учень стикається з проблемами в знаннях або з нестачею засобів для вирішення конкретного завдання, гнучке програмоване навчання може надати неоціненну допомогу. К. Роджерс застерігає лише від тотального, недиференційованого використання програмованого навчання, що нерідко приводить до витіснення із процесів навчання мислення як такого. Правильно використане програмоване навчання підвищує гнучкість процесу вчення і є одним з найбільш ефективних інструментів, які сьогодні психологія може надати в розпорядження педагогіки [1].

Висновки. Відомо, що засоби підтримки розвитку пізнавального інтересу мають реалізовувати як вчителі, так і батьки як суб'єкти педагогічного впливу. Це виявляється можливим за умови єдності цілей та стилів шкільного й сімейного виховання. Сприяння розвитку конструктивного стилю сімейного виховання становить перспективу нашого дослідження.

Література

1. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. / Р. Берне. – М., 1986. – С. 329–330.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1984. – Т. 4. – 432 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1986. – С. 164–165.
4. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л.Б. Ительсон. – Владимир, 1972. – 264 с.
5. Кудрявцев Т.В. Психология творческого мышления / Т.В. Кудрявцев. – М., 1975. – С. 264–268.
6. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательного учения / А.Н. Леонтьев // Психологические труды : в 2 т. – М., 1988. – Т. 1. – С. 303–324.
7. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М., 1980. – 96 с.
8. Матюшкин Л.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Л.М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 268 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989. – Т. 2. – 329 с.
10. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н. Скаткин. – М., 1971. – 206 с.
11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М., 1989. – 554 с.

ЮСУПОВА М.Ф., НЕЧАЄВА Д.В.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З НАРИСНОЇ ГЕОМЕТРІЇ ДЛЯ ДОСЯГНЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ЦІЛЕЙ В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасні технології САПР розвиваються у швидкому темпі, і те, що раніше було мрією чи фантастикою, вже сьогодні стало реальністю та повсякденним. Різноманітні технологічні процеси, а також саме креслення перейшли на новий рівень виконання. Основною програмою, яку ми використовуємо для виконання графічних робіт у навчальному процесі, є AutoCAD 2010. Він дає змогу вивести вивчення нарисної геометрії на новий рівень.

Основний перелік можливостей цієї програми стосовно нарисної геометрії:

1. Значно скорочує витрату часу завдяки параметричним зв'язкам у кресленні. Існує можливість створення залежності між об'єктами – наприклад, паралельні лінії автоматично залишаються паралельними, а концентричні кола завжди мають спільний центр.

2. Зручне створення та редагування динамічних блоків, що набагато скорочує час на виправлення побудов.

3. Можливість адаптувати програму саме для роботи над конкретною задачею. Використовуючи налаштування AutoCAD, можна розширювати його функціонал, автоматизувати робочі процеси, підключати спеціалізовані додатки власної розробки. Для оптимізації та прискорення роботи з типовими графічними елементами використовується функція запису будь-якого набору графічних об'єктів у спеціальну бібліотеку всередині самої програми. У разі потреби в документ вставляється вже готовий набір раніше збережених об'єктів.

4. Удосконалені інструменти для роботи з 3D побудовами та візуалізацією. Тримірні об'єкти можна створювати із попередньо створених двомірних: ліній, дуг, кривих. Такі примітиви використовуються як основні ребра профілів або траєкторій руху цих профілів. Легко проектувати будь-яку геометричну форму, використовуючи готові елементи креслення. Також підтримується імпорт 3D-об'єктів з інших графічних програм.

За допомогою таких нових розроблень процес навчання стає сучасним, більш удосконаленим, зрозумілим, наочним, а головне – цікавим для студентів.

Метою статті – показати, як за допомогою новітніх комп'ютерних розроблень у галузі САПР вивести процес навчання на новий рівень і при цьому досягнути дидактичні цілі.

Більшість досліджень з психології навчання спрямовано на виявлення закономірностей формування та функціонування пізнавальної діяльності в умовах складної системи навчання. Передусім, ці дослідження показали, що управління процесом навчання істотно змінює процес засвоєння знань і навичок.

Зміст і характер спеціальних дій, про які йшлося вище, визначаються рядом факторів:

1. Формою (прямою або непрямою), в якій відображена вимога використовувати визначені знання при розв'язанні конкретних задач.

2. Самостійним вибором знань, необхідних для розв'язання задач.

3. Аналізом даних, що містяться в задачі, які спонукають до використання знань.

Навчальна робота студента полягає в практичному або уявному розподілі матеріалу на компоненти та в новому їх з'єднанні (аналіз та синтез), виділенні істотних компонентів, дослідженні їх зв'язку із зовнішнім проявом об'єкта (абстракції та узагальнення). Відбувається цілеспрямоване уявне створення студентами об'єкта понять, які вивчаються. Всередині цієї діяльності здійснюється запам'ятовування його сторін, способів зв'язку, а також прийомів використання на практиці.

Основними ланками практичного заняття, що містяться в умовах розв'язання задач, є предметна та уявна робота з дидактичним матеріалом, запам'ятовування його змісту і подальше використання знань на практиці.

Найбільш значущими характеристиками процесу пізнання на практичних заняттях з нарисної геометрії, що забезпечують можливості навчання, є:

- управління пізнавальними процесами (цілеспрямована увага, пам'ять тощо);

- мовні можливості учнів, здатність до розуміння й використання різних видів знакових систем (символічних, графічних, образних), які забезпечують надалі можливості самонавчання.

Для забезпечення цих умов якнайкраще підходять сучасні комп'ютерні системи. Саме за умови застосування новітніх технологій досягаються найкращі результати в проведенні практичних занять з нарисної геометрії.

Організація практичного заняття з нарисної геометрії проходить таким чином:

1. Викладач оперує ходом заняття з комп'ютера адміністратора. Все, що відбувається на моніторі його комп'ютера, проектується проектором на екран. Студенти в цей час працюють за комп'ютерами та мають змогу, дивлячись на екран, крок за кроком виконувати побудови для своєї конкретної задачі.

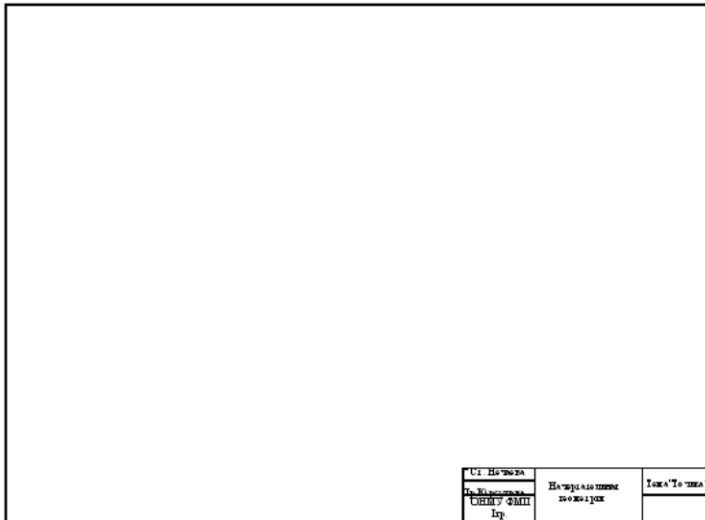
2. Якщо в студента в процесі розв'язання задачі виникають запитання, то існує електронний візуалізований конспект лекцій з нарисної геометрії (який створено особисто викладачем), до якого можна звернутися в будь-який момент часу. У ньому чітко і детально викладена вся теорія курсу, розглянуті всі типові задачі, детально, крок за кроком показано їх розв'язання.

3. Після закінчення студентами графічних робіт викладач має змогу контролю. Для цього передбачена функція збору результатів робіт студентів на комп'ютер адміністратора.

4. Якщо результати необхідно мати на папері, то потрібно лише натиснути кнопку і вивести їх на папір.

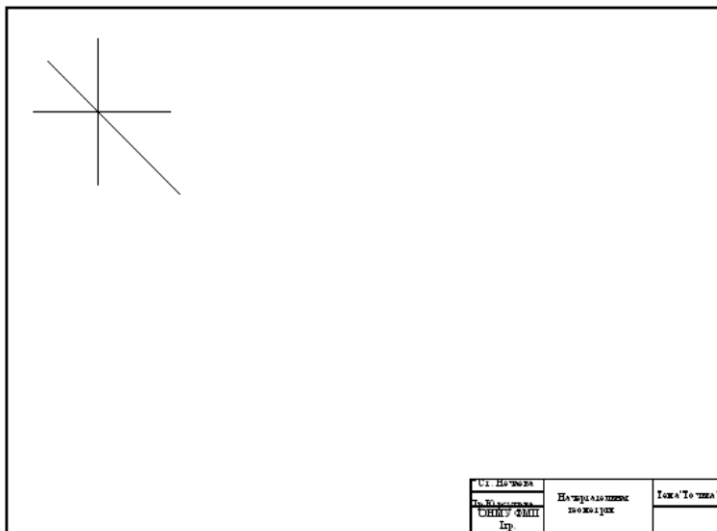
В процесі роботи на такому практичному занятті студенти мають змогу застосувати отримані теоретичні знання курсу на практиці, що значно економить час і дає змогу за одну пару виконати майже в два рази більше графічних задач, ніж у "ручному" варіанті.

Принцип побудови креслення в системі AutoCAD дає ряд значних переваг порівнянно з ручним способом виконання креслення, а саме: можливість використання результатів виконаних раніш робіт, збережених у відповідних файлах для виконання подальших завдань, що дозволяє зробити процес навчання більш інтенсивним, послідовним та ефективним. Так, виконавши заготівку креслення з рамкою та основним написом (шаблон документа), студент використовує її неодноразово для всіх подальших побудов (креслень). Викликаючи шаблон документа та побудувавши один епюр, студент може за необхідності скопіювати його в межах креслення, наприклад, вісім разів. Це дає йому можливість побудувати проекції точки у восьми октантах. Далі файл із заготовленими епюрами викликається необхідну кількість разів для розв'язання задач з тем "Точка", "Пряма", "Площина". Методика навчання студентів розв'язання задач з нарисної геометрії в системі AutoCAD полягає в максимальному використанні можливостей системи. Рутинна робота, що не стосується безпосередньо вивченої теми, повинна бути зведена до мінімуму. Схематично методику, розроблена з урахуванням використання можливостей та переваг, отриманих у роботі з системою, подано на рисунку.



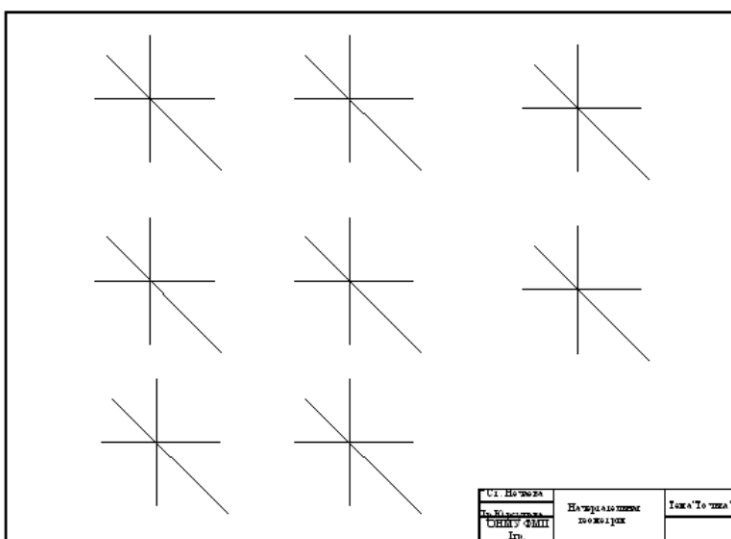
Створення шаблону
формату А3 (1 раз)

С.І. Писаренко	Навчально-методичний кабінет	Ісхаковська
№ 1/2017	Львівська область	
СШ № 1	Ір.	



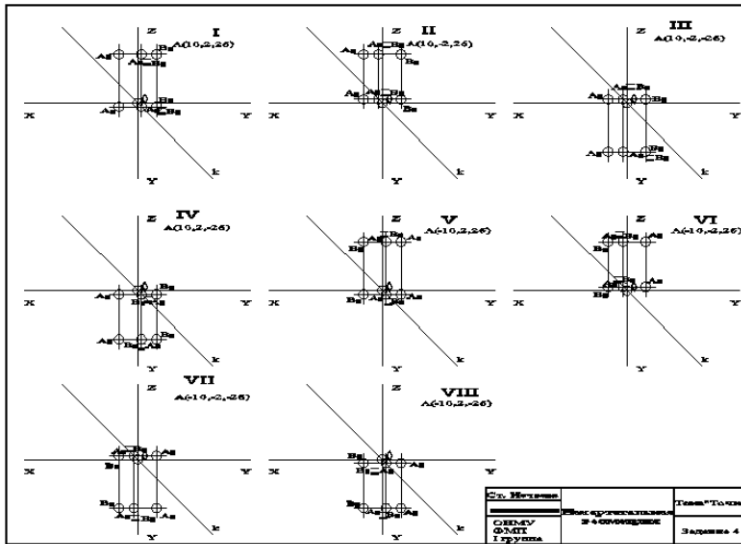
Побудова
осей координат
(1 раз)

С.І. Писаренко	Навчально-методичний кабінет	Ісхаковська
№ 1/2017	Львівська область	
СШ № 1	Ір.	



Побудова
осей координат
(копіювання 7 разів)

С.І. Писаренко	Навчально-методичний кабінет	Ісхаковська
№ 1/2017	Львівська область	
СШ № 1	Ір.	



Використання
для виконання дев'яти
завдань з теми "Точка"

Рис.

Іншими перевагами системи є можливість виконання графічних побудов у різних шарах з можливістю їх включення або виключення при необхідності. Це дає змогу спростити процес побудови за рахунок включення лише тих шарів, побудову в яких необхідно виконувати у даний момент.

Висновки. Робота із системою відкриває більш широкий спектр знань, ніж при ручному виконанні креслення. Це і знання, які стосуються самої системи, і більш глибоке, досконале знання ГОСТів, які вимагає AutoCAD.

Досвідчений викладач втілює, з одного боку, знання матеріалу (професіоналізм), а з іншого – змогу його подати в такому вигляді, щоб студент запам'ятав більшу його частину з найменшим емоційно-фізичними витратами. Якщо взяти весь багаж знань, умінь та навичок викладача за 100%, то правильно викласти він зможе лише 80%. Студент, в свою чергу, сприймає 50–60%, яким би розумним він не був, адже предмет для нього новий. Тільки 30% він правильно інтерпретує, а 10% запам'ятає та буде усвідомлено використовувати надалі. Таким чином, 90% інформації проходить "повз", а можливо, і відкладається десь у підсвідомості. Отже, коефіцієнт корисної дії такого підходу – 10%. Ось чому в навчальному процесі настільки необхідні наочність і візуалізація (схеми, графіки, таблиці тощо), тобто усе те, що є концентрацією інформації, а не її словесний опис. Для візуалізації необхідна техніка. Причому техніка особлива, яка має вплив на адаптивну здатність студента до сприйняття інформації.

Коли мова йде про обладнання комп'ютерного класу, зазвичай мається на увазі лише закупівля самих комп'ютерів, а потрібно дивитися на проблему ширше. В нарисній геометрії є цілий розділ з 3D моделювання та виконання задач на перетин складних тіл. Сучасні технології, зокрема AutoCAD, вже сьогодні дає змогу виводити дані у формат STL, який використовують 3D-принтери. Тримірний друк – це вже давно не фантастика, а змога наочно відобразити спроектований об'єкт. Можливості такої технології захоплюють. Жоден студент не залишиться осторонь при можливості відображення своєї роботи в 3D-друці. Таким чином, абстракція складних побудов не буде насторожувати, а перетвориться з плоского креслення на живий макет.

Особливо важливим є використання ще одного виду обладнання – переговорного пристрою. Його важливість у процесі проведення занять полягає в тому, що викладач, знаходячись на своєму робочому місці, має змогу індивідуально консультувати студентів, які потребують допомоги, не відволікаючи інших студентів від виконання індивідуального завдання.

Висновки. Отже, головним завданням вищого навчального закладу є не навчання заради навчання, а навчання заради підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Студенти завжди тягнуться до нового, нетрадиційного, а особливо того, що стосується сучасних комп'ютерних технологій, тому потрібно активно впроваджувати їх у навчальний процес.

Література

1. Ройтман И.А. Методика преподавания черчения / И.А. Ройтман. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 240 с.
2. Юсупова М.Ф. Черчение в системе AutoCAD 2002 : учеб. пособ. / М.Ф. Юсупова. – К. : Алерта, 2003. – 328 с.
3. Индустрия образования : сборник статей. – М. : МГИУ, 2001. – 292 с.
4. Кислицкая И.С. Экспериментальное исследование эффективности применения в учебном процессе педвуза компьютерных контрольно-обучающих программ интерактивного типа / И.С. Кислицкая, Ю.Д. Кислицкий // Информационные технологии в процессе подготовки современного специалиста : межвуз. сб. – Липецк : ЛГПИ, 1998. – Вып. 1. – С. 63–70.

ЯГРЕМЦЕВА А.О.

ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УКРАЇНСЬКОГО ТА НІМЕЦЬКОГО ДОСВІДУ

Становлення української незалежної держави вимагає нового підходу до створення національної системи освіти, її інтегрування в європейський та світовий освітній і соціокультурний простір. Питання гендерної рівності та демократії, гендерної культури наразі набули актуальності. Як результат – на початку третього тисячоліття досить гостро постала потреба в інтеграції нового гендерного підходу в багатоступеневу систему національної освіти. Але, незважаючи на розпочаті інноваційні перетворення в галузі демократизації й гуманізації національної системи освіти, питання інтеграції гендерного підходу в освіту ще не знайшло свого належного науково-теоретичного обґрунтування й відповідного методичного забезпечення. Це зумовлено недостатньою обґрунтованістю самих концептуальних завдань гендерного підходу як нової методології наукових досліджень у галузі педагогіки та психології.

Мета статті – висвітлити результати порівняльного аналізу українського та німецького досвіду щодо інтеграції гендерного підходу в освітній процес.

У численних працях українських і зарубіжних учених більшою чи меншою мірою висвітлено освітню проблематику гендеру, а саме: гендерний підхід в освіті розвинутих країн Європи на різних етапах розвитку (І.Даценко, М. Зубілевич, Л. Ковальчук, В. Кравець, Л. Яворська, А. Бредов (А. Bredow), А. Кайзер (А. Kaiser), Г.Кіпер (H. Kiper), М. Крюгер-Портрац (M. Krüger-Portratz), М. Кунерт-Цір (M. Kunert-Zier), С. Льюфлер (S. Löffler), Г. Луц (H. Lutz), Е. Нюссен (E. Nyssen)); формування гендерного підходу та гендерної педагогіки (С. Бухен, М. Горсткемпер,

К. Деріхс-Кунстманн, П. Мільгоффер, Х. Фімер, О. Цокур, Л. Штильова); базові теоретичні положення гендерної психології (С. Бем, Т. Бендас, Д. Ісаєв, І. Кльоцина, І. Кон); соціальної та гендерної ідентичності (Ю. Альошина, Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, Е. Соколова, В. Циба).

Необхідно відзначити, що гендерну концепцію та гендерний підхід вітчизняні науковці почали враховувати досить пізно. Класовий підхід не передбачав дослідження особливостей чоловічої та жіночої статі в межах наукових дисциплін. До середини 80-х рр. ХХ ст. мало хто чув про жіночі та гендерні дослідження як самостійний науковий напрям. Проте не можна відкидати того факту, що радянські науковці застосовували гендерний підхід, хоч і не називали його гендерним [11, с. 505]. На початку 90-х рр. ХХ ст. проблема врахування та впровадження ідеї гендерного підходу у вітчизняну систему освіти стала предметом гострих дискусій. Українські дослідники (С. Вихор, Т. Говорун, І. Зверева, І. Іванова, О. Кікінежді, В. Кравець, Т. Лактіонова, О. Луценко, Л. Міщик, Л. Смоляр, П. Терзі, О. Цокур) вважають, що впровадження гендерного підходу в сучасній освіті є важливою складовою приведення української системи освіти у відповідність до європейських вимог [1; 3; 5; 7; 10; 11]. І. Мунтян наголошує на тому, що інтеграція гендерного підходу в національну систему освіти на сучасному етапі є необхідною, оскільки гендерна збалансованість в Україні є одним з індикаторів її визнання як розвинутої держави, що стоїть перед європейським вибором [9, с. 1]. Суттєвим є той факт, що, намагаючись визначити ступінь взаємодії педагогіки та гендера як складних соціальних і наукових категорії, вищезазначені автори впроваджують у термінологічний апарат педагогічної теорії нові поняття: “гендерний підхід в освіті”, “гендерний вимір в освіті”, “гендерне виховання”, “гендерна чутливість”. Згідно з О. Луценко, гендерний підхід загалом передбачає, що відмінності в поведінці та сприйнятті чоловіків і жінок зумовлені не стільки їх фізіологічними особливостями, скільки вихованням на основі поширених у цій культурі уявлень про сутність чоловічого та жіночого. Таке конструктивістське розуміння статі передбачає витравлення стереотипів ієрархічності, дискримінації, асиметрії в навчальному процесі й визначає принципово новий сучасний підхід до інтерпретації освітніх проблем [7, с. 479]. Так, на думку О. Цокур, “реалізувати гендерний підхід в освіті означає діяти з розумінням соціального, конструктивістського походження категорій “чоловічого” та “жіночого” в суспільстві, ставити особистість та індивідуальність дитини у процесі його розвитку та виховання вище від традиційних меж статі” [11, с. 11]. Під “гендерним виміром в освіті” О. Цокур розуміє “оцінку наслідків та результатів впливу виховних зусиль педагогів середньої загальноосвітньої школи на становище та розвиток хлопців і дівчат, усвідомлення ними їхньої гендерної ідентичності, вибору ідеалів та мети в житті, набуття статусу в класному колективі та групі однолітків залежно від біологічної статі” [11, с. 12]. В. Кравець вважає, що “гендерна освіта – це процес (просвіта) і результат засвоєння знань про стандарти психосексуальної культури, про систему гендеру того суспільства, в якому живе індивід”. На його думку, гендерна освіта містить у собі: систематичне навчання, просвіту (тобто пропаганду й поширення гендерних знань і гендерної культури), гендерну самоосвіту [6, с. 8]. Л. Смоляр наголошує на тому, що гендерна освіта передбачає вивчення сукупності відносин жінок і чоловіків у суспільстві. Це стосується традицій, формальних та неформальних правил і норм, які зумовле-

ні місцем і становищем чоловіків та жінок в українському суспільстві. На думку дослідниці, інтеграція гендерних підходів в освіті вимагає: а) введення спеціальних предметів і спецкурсів з гендерної проблематики; б) експертизи наявних програм та підручників; в) розроблення відповідних навчальних програм, методичних посібників, підручників для різних типів навчальних закладів.

Неможливо не погодитись з точкою зору І.Іванової, що при формуванні змісту гендерної освіти та запровадженні її в рамках предметно-тематичної моделі в навчальний процес слід дотримуватись принципу послідовності та безперервності [3]. Поняття “гендерне виховання” розкривають українські науковці В. Кравець [5], С. Вихор [1]. В. Кравець розуміє “гендерне виховання” як “процес, спрямований на формування якостей, рис, властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників іншої статі, рівноправні соціальні відносини” [6, с. 8]. С. Вихор розглядає гендерне виховання як “цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття, поведінку вихованців з метою формування в них егалітарних цінностей, поваги до особистості, незалежно від статі, розвитку індивідуальних якостей і здібностей задля їх самореалізації, оволодіння навичками толерантної поведінки та з метою побудови громадянського суспільства” [1, с. 35].

А. Мудрик зазначає, що феномен “гендерний підхід у вихованні” передбачає “врахування ... й застосування знань про гендерні особливості: в організації побуту та життєдіяльності виховних організацій (відповідно до їх типу й функцій), а також взаємодії їх членів; у визначенні змісту та методів навчання й способів стимулювання самоосвіти; у створенні умов у виховних організаціях для опанування хлопчиками та дівчатками, юнаками й дівчатами норм, моделей, сценаріїв і досвіду статевої поведінки, адекватної їхньому віковому статусу, психосексуальному розвитку й соціальним очікуванням; у сприянні щодо розв’язання проблем, пов’язаних із гендерною ідентифікацією і самореалізацією” [8, с. 17]. Натомість Є. Каменська наголошує, що гендерний підхід передбачає врахування гендерних особливостей як учителів, так і учнів. Йдеться про гендерні аспекти, які спостерігаються в інтелектуальних, мовних, емоційних характеристиках, гендерних особливостях Я-концепції, мотивації досягнень та стосуються виявлення таких рис, як владність, домінантність, агресивність, турботливість, а також стилю діяльності, відносин і взаємодії з партнерами своєї та протилежної статі. Особливої ваги набуває розвиток гендерної чутливості педагога, тобто його здатності, по-перше, сприймати, усвідомлювати й моделювати вплив вербальних, невербальних і предметних чинників соціального середовища, методів і форм роботи з дітьми на формування їх гендерної ідентичності; по-друге, реагувати на будь-які прояви дискримінації щодо статі; по-третє, відступати від традиційних патріархальних моделей упорядкування суспільства [4, с. 83]. Згідно з В. Кравцем, “гендерний підхід” у навчально-виховному процесі, по суті, є індивідуальним, інакше кажучи, таким, який дає змогу дитині виявляти свою ідентичність. Він забезпечує людині більшу свободу вибору і самореалізації, допомагає бути достатньо гнучкою і вміти використовувати різні можливості поведінки [5, с. 184]. Ми погоджуємося з думкою О. Луценко, що гендерний підхід має розкрити та проаналізувати наявні відмінності в освіті між хлопцями й дівчатами, проблеми упереджень у змісті шкільної програми, гендерний дисбаланс у системі освіти в цілому. Для цього необхідна подальша інтеграція гендерних досліджень у систему вищої освіти України, розвиток гендерно збалансова-

них навчальних планів шляхом введення нових знань про жінок у традиційні соціальні та гуманітарні дисципліни, що потребує змін в ідеології вищої освіти в країні [7, с. 500]. Під “гендерною чутливістю” О. Цокур розуміє здібності педагога сприймати, усвідомлювати та моделювати вплив вербальних, невербальних та предметних чинників соціального середовища, методів і форм роботи з дітьми в плані формування їх гендерної ідентичності, уловлювати та реагувати на будь-які прояви дискримінації за ознакою статі (сексизму) [11, с. 12].

Введення цих понять до наукового вжитку педагогіки зумовлено таким: щоб опиратися традиційним та застарілим стандартам стосовно статі, педагогічний колектив повинен володіти гендерною чутливістю та професійною компетентністю щодо проблем гендерної соціалізації дівчат і хлопців, володіти методикою гендерного підходу до їх виховання й освіти. Заслуговує на увагу той факт, що останнім часом значно підвищився інтерес учених до проблем гендерного підходу в освіті Західної Європи. Систематичному аналізу з питань вивчення гендерного підходу в освіті розвинутих країн Європи на різних етапах розвитку присвячені дослідження вітчизняних науковців: І. Даценко, М. Зубілевич, Л. Ковальчук, В. Кравець, Л. Яворська. Вивчення вітчизняної літератури свідчить про те, що українські науковці досить пізно почали враховувати гендерну концепцію та гендерний підхід в освітньому процесі (90-ті рр. ХХ ст.). Натомість німецькі дослідники (С. Бухен, М. Горсткемпер, К. Деріхс-Кунстманн, А. Кайзер, П. Мільгоффер, Х. Фімер, Г. Фаульштїх-Віланд) з огляду на специфічні соціокультурні чинники у цей період вже мали досвід у цій галузі, заклавши теоретико-методологічні передумови для виникнення й інституалізації нового напрямку наукових досліджень – гендерної педагогіки як теорії формування егалітарних відносин між представниками різних статей.

У ньому контексті особливо значущими стають ідеї гендерного підходу та гендерної педагогіки, висвітлені в малознайомих для українських освітян працях низки провідних сучасних німецьких педагогів-дослідників, які зробили суттєвий внесок у становлення й розвиток гендерної педагогіки Німеччини, провідні ідеї та конкретні технології якої до сьогодні залишаються не відомими для українського наукового й педагогічного загалу. Серед них виділимо таких, як: А. Бредов (A. Bredow) (проблеми реалізації гендерного підходу в освітньому процесі); М. Біцан (M. Bitzan) (гендерні стереотипи в поведінки хлопців та дівчат у сучасній школі); А. Кайзер (A. Kaiser) (гендерне виховання в шкільній освіті, прихований навчальний план); М. Крюгер-Портрац (M. Krüger-Portratz) (гендерна рівність у шкільній освіті); М. Кунерт-Цір (M. Kunert-Zier) (гендерний підхід у педагогіці); К. Хагеманн-Вайт (C. Hagemann-White) та Г. Фаульштїх-Віланд (H. Faulstich-Wieland) (гендерна соціалізація молоді).

Розробка теорії гендерного підходу, на думку Д. Леммермоле (D. Lemmermöhle), Е. Нюссен (E. Nyssen), Г. Фаульштїх-Віланд (H. Faulstich-Wieland) та інших, є суттєвим кроком у розвитку нового напрямку науки – гендерної педагогіки [12; 13]. Розробка цієї теорії викликана об’єктивними процесами, які домінують у сучасному суспільстві. Вчені Г. Фаульштїх-Віланд (H. Faulstich-Wieland), А. Кайзер (A. Kaiser) називають такі основні передумови виникнення гендерної педагогіки в Німеччині: злам традиційної системи гендерної стратифікації, ослаблення поляризації жіночих та чоловічих соціальних ролей; зміна культурних стереотипів маскулінності та фемінності; егалітаризм, що став одним з пріоритетних напрямів

державної політики Німеччини. Це привело до необхідності переосмислення ролі жінки в різних сферах громадської та професійної діяльності; об'єктивні зміни в гендерних характеристиках шлюбно-сімейних відносин (зміни у шлюбно-сімейному статусі сучасної жінки та чоловіка, зниження значущості сім'ї, зростання пріоритетності позасімейних цінностей та ін.) [13; 12].

Представники гендерної педагогіки в Німеччині: А. Кайзер (A. Kaiser), Г. Кіпер (H. Kiper), М. Кунерт-Цір (M. Kunert-Zier) та С. Льоффлер (S. Löffler) – критикують сучасну теорію освіти за її неповагу до культурних процесів [12; 14]. Аналізуючи зміст освіти, німецькі вчені вважають, що навчальні програми та підручники відображають не тільки “об'єктивне знання”, але й зумовлене бачення бажаного майбутнього та рекомендовані соціальні переваги. Це відбувається тому, що цей зміст організує досвід учнів у використанні мови, в організації знання, у зумовлених стратегіях навчання.

Вчені А. Кайзер (A. Kaiser), Е. Нюссен (E. Nyssen) та Г. Кіпер (H. Kiper), розкриваючи механізми формування людини відповідно до цілей суспільства, широко використовують термін “прихований навчальний план” (heimlicher Lehrplan) [12, с. 375]. Вони вважають, що цей стиль навчання непомітно впливає на учня та примушує його приймати нав'язану суспільством роль. Таким чином, на думку цих учених, зміст освіти є впровадженням у зумовлену форму суспільного життя, він (зміст освіти) певною мірою обслуговує підготовку учнів чоловічої статі до домінуючої, а жіночої – до підпорядкованої позиції в суспільстві, що порушує гендерний баланс. Проблема прихованого навчального плану також існує в українському освітньому просторі, але, на відміну від досвіду німецьких дослідників у цій галузі, ця проблема не вирішується в Україні так ефективно, як у Німеччині, що було б доцільно врахувати та адаптувати з огляду на національний менталітет і традиції.

Висновки. Проблема розвитку гендерного підходу в межах системи освіти України залишається недостатньо вивченою, зокрема не повною мірою розкрито теоретичний та практичний досвід процесу впровадження гендерного підходу в освітній процес України. Таким чином, нагальним завданням на сьогодні є створення теоретичної та практичної бази для впровадження в освіту України творчих здобутків гендерної педагогіки, зокрема, висвітлених на прикладі педагогічної спадщини науковців Німеччини.

Література

1. Вихор С.Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / С.Т. Вихор. – Тернопіль, 2005. – 268 с.
2. Желуденко М.О. Цінності освіти і виховання у педагогічних системах Німеччини та України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки / М.О. Желуденко. – К., 2006. – 20 с.
3. Іванова І.В. Підготовка майбутніх учителів до основ гендерної освіти старшокласників у процесі навчально-професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І.В. Іванова. – Одеса, 2007. – 254 с.
4. Каменская Е.Н. Гендерный подход в педагогике / Е.Н. Каменская. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 2006. – 176 с.
5. Кравець В.П. Гендерна педагогіка : навч. посіб. / В.П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
6. Кравець В.П. Статева соціалізація дітей і підлітків: закономірності та гендерні особливості : монографія / В.П. Кравець. – Тернопіль : ТНПУ, 2008. – 476 с.

7. Луценко О.А. Гендерна освіта та педагогіка / О.А. Луценко // Основи теорії гендеру : навч. посіб. – К. : К.І.С., 2004. – С. 476–503.
8. Мудрик А.В. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании / А.В. Мудрик // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 5. – С. 15–20.
9. Мунтян І.С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – Теорія та методика професійної освіти / І.С. Мунтян. – Одеса, 2004. – 21 с.
10. Смоляр Л.О. Становлення гендерної освіти в Україні / О.А. Луценко // Основи теорії гендеру : навч. посіб. – К. : К.І.С., 2004. – С. 504–519.
11. Цокур О.С. О специфике гендерной педагогики как новой отрасли современного научного знания / О.С. Цокур // Гендерна освіта у вищих навчальних закладах: проблеми та перспективи інтеграції : міжвузівська науково-практична конференція. – Одеса, 2004. – С. 11–15.
12. Faulstich-Wieland H. Einführung in Genderstudien / H. Faulstich-Wieland. – Verlag B. Budrich. – Stuttgart. – 2006. – 232 S.
13. Glaser E. Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Verlag Julius Klinkhardt / E. Glaser, D. Klika, A. Prengel. – Kempten, 2004. – 704 S.
14. Michel S. Mehr als Gendermodul / S. Michel, S. Löffler. – Kleine Verlag GmbH. – Bielefeld, 2006. – 178 S.
15. Wasmuth J.L. Frauenbildung in Deutschland / J.L. Wasmuth. – LIT Verlag. – Berlin, 2007. – 116 S.

ЯЗИКОВ О.І.

МОДЕЛЮВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ПРИВАТНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Сучасні тенденції щодо виведення системи освіти в Україні на рівень світових стандартів вимагають пошуку теоретико-методологічного обґрунтування, експериментальної апробації нових моделей навчання й виховання. При цьому пріоритетним напрямом реформування освіти є її гуманізація, тобто переорієнтація навчально-виховного процесу в освітніх закладах на особистість дитини.

Підвищення ефективності виховної діяльності, покращення її результативності, надання вихованню великого суспільного значення можна досягти шляхом включення у виховну діяльність якомога більше суб'єктів соціокультурного середовища як усередині самої педагогічної системи, так і поза її межами; створення навколо та всередині навчального закладу єдиного виховного простору, виховного середовища, безперервного в часі та просторі. Все це неможливе без розуміння необхідності серйозних змін у системі виховання, відмови від формального, статичного, консервативного підходу до планування, організації та управління виховним процесом на користь інноваційних, динамічних форм і методів виховання, переходу від традиційної авторитарної педагогіки до гуманістичного, особистісно орієнтованого виховання.

Особистісно орієнтоване виховання є суттєвим компонентом стратегії діяльності та розвитку приватних загальноосвітніх навчальних закладів, умовою їх успішності на сучасному вітчизняному ринку освітніх послуг. Приватна загальноосвітня школа володіє більш мобільними та розвинутими організаційними й фінансовими механізмами впровадження інноваційних виховних технологій у свою педагогічну практику: мала наповненість класів і груп, школа повного робочого дня,

клубна робота, мережа факультативів та гуртків, робота в різновікових групах тощо. Ресурсна база приватного навчального закладу (матеріально-технічне забезпечення, фінансовий, кадровий, інформаційний, організаційний потенціал) спроможна забезпечити створення ефективної виховної системи, звести до мінімуму негативний вплив зовнішніх соціокультурних факторів, побудувати безперервне у часі та просторі виховне середовище.

Мета статті – розкрити основи моделювання особистісно орієнтованої виховної системи приватної загальноосвітньої школи.

Педагогічна (виховна) система реалізується в моделях різних освітніх практик та різних моделях навчання, різноманітність яких у сучасних умовах свідчить, з одного боку, про відхід від єдиної “одноманітної”, існуючої раніше педагогічної теорії, а з іншого – про утвердження багатоваріативної педагогічної практики та ідей плюралізму в освіті, варіативності, диверсифікації традиційної школи. Причому варіативності та диверсифікації таких, які зберігають єдність та цілісність структурних компонентів як локальної педагогічної системи (навчальний заклад), так і всієї вітчизняної системи освіти, їх ціннісні орієнтації та духовні пріоритети.

Слід зазначити, що сучасна вітчизняна педагогічна реальність та ринок освітніх послуг розвивається швидше, ніж педагогічна теорія, яка покликана розробляти освітні моделі відповідних педагогічних систем. Тому залишається досить актуальним завдання створення інноваційних педагогічних моделей та з’ясування умов і меж їх використання.

У сучасній освітній практиці спостерігається декілька видів моделей педагогічних систем. М. Поташник та А. Моїсеєв [3] описують вісім варіантів моделей загальноосвітніх систем:

- когнітивна модель;
- емоційно-ціннісна модель;
- модель системи особистісного самовизначення;
- модель системи самореалізації особистості школяра;
- суб’єктивна модель педагогічної системи;
- модель креативної педагогічної системи;
- модель виховної системи;
- валеологічна модель.

Системоутворювальними факторами в кожній моделі виступають мета й методи її досягнення, саме вони відрізняють одну систему від іншої. Але в самих моделях відсутній інструментарій для їх порівняльного аналізу, систематизації та типологізації. Педагогу-практику важко обрати будь-яку з них для використання в певних умовах свого навчального закладу. Модель, абстрагована від особистості її автора, від обставин його діяльності, починає працювати лише за умов її адаптації до педагогічних реалій конкретного навчального закладу. Така ж адаптація відбувається некритично, механічно, що призводить до спроб педагогів-практиків перекласти особисті недоліки та невдачі на недосконалість самої моделі або технології.

В цій статті запропоновано “*матричний підхід*” до моделювання виховних систем, який дає змогу полегшити процес вибору або створення цих моделей, може слугувати інструментом оцінювання ефективності тієї або іншої моделі в специфічних умовах певного навчального закладу, створює засади для організаційного та управлінського забезпечення реалізації педагогічних моделей і технологій в освітній практиці.

Підхід був апробований у рамках наукового дослідження “Особистісно орієнтована виховна система приватної загальноосвітньої школи”, проведеного автором на базі трьох навчальних закладів різних типів: приватна загальноосвітня школа (“Приватний загальноосвітній навчально-виховний комплекс “Ерудит” м. Харкова), загальноосвітня школа (Харківська загальноосвітня школа I–III ступенів № 64), професійно-технічний навчальний заклад (Харківське вище професійне училище будівництва).

На основі розробленої автором “*матриці виховного середовища*” було проведено порівняльний аналіз ефективності організаційної структури трьох різних моделей виховної системи, здійснено оцінювання “*цільності*” їх “виховного континууму”, тобто ступінь безперервності в часі та просторі відповідного виховного середовища.

Матриця виховного середовища

В традиційній педагогіці створено безліч форм виховної роботи, тому пропонуємо декілька підходів до їхньої класифікації [4, с. 127]. Найбільш поширеною та такою, що діє в усіх видах педагогічної діяльності, є класифікація за кількістю учасників (“масштабом” суб’єктів) виховного процесу. Виходячи з реалій освітньої практики, технологічних можливостей та організаційного ресурсу, у сучасному навчальному закладі існують такі форми організації виховання:

- індивідуальні;
- групові (як їх різновид – парні);
- масові (колективні).

Така класифікація цілком зрозуміла для традиційної загальноосвітньої школи, де лімітований кадровий, організаційний та часовий ресурс, де неможливо передбачити всі можливі ситуативні об’єднання учнів (учнівські спільноти), що можуть виникати впродовж освітнього процесу – на перервах, під час роботи школи повного робочого дня, в гуртках та секціях, на екскурсіях, в момент проведення загальношкільних заходів тощо. Виховні впливи, технологія виховного процесу при такому підході чітко регламентовані та обмежені “керівниками” відповідних груп: *клас – класний керівник; гурток – керівник гуртка; група продовженого дня – вихователь групи*. Якщо дитина виходить за межі такої групи, вона опиняється у виховному “вакуумі”, де вже відсутня раніше запланована виховна робота та сама виховна система.

Сучасні ж вітчизняні й зарубіжні дидакти, які працюють з нетрадиційними суб’єктами навчання та виховання (доросле населення, люди з обмеженими можливостями, вихованці виправних установ тощо), пропонують доповнити ці форми такими, що відображали б усі можливі під час освітнього процесу об’єднання та спільноти учасників освітнього процесу, включаючи неформальні [2, с. 54]. Перш за все, це:

– фронтальні – в них суб’єктом виховання стає ситуативно сформована, спеціально не структурована група учнів, одночасно в одному місці залучена до виховного процесу, наприклад екскурсійна група, творчий колектив, проектна група, учасники змагань тощо;

– інтегративні – виховний процес відбувається в різноманітних учнівських спільнотах, які дискретні в часі та просторі, пов’язані однаковими соціокультурними настановами, характером відносин, спроможні отримувати сукупний освітній результат: група чергових по школі, група учнів на перерві, під час прогулянки.

З іншого боку, в сучасному освітньому просторі поряд з *формальним* вихованням можна також окремо розглядати *позаформальне* та *неформальне* вихован-

ня. Такий поділ виходить з прийнятої ЮНЕСКО термінології для розрізнення видів освіти за рівнем організованості.

Формальна освіта – інституалізована, побудована за віковою ознакою та ієрархічно структурована освітня система, що охоплює всі ступені від початкової школи до випускного курсу університету.

Формальне виховання являє собою довгострокову виховну програму або короткостроковий виховний процес, після закінчення яких суб'єкт виховання досягає певного запланованого результату (стандартизованого та формалізованого), який відображає відповідне соціокультурне замовлення. Таке виховання відбувається в спеціальних освітніх закладах та установах; воно систематизоване, цілеспрямоване та здійснюється відповідним педагогічним персоналом.

Головною ознакою позаформального виховання є відсутність єдиних, в тією чи іншою мірою стандартизованих вимог до результату виховання. Взагалі, позаформальна освіта – це будь-яка організована освітня діяльність поза рамками формальної системи освіти, що забезпечує певні види навчання та виховання. Такий підхід відповідає батьківському (родинному) замовленню на освітні послуги. Воно не такою мірою систематизоване та цілеспрямоване, як формальне виховання, організується поза межами традиційного освітнього процесу – гуртки, секції, клуби, курси тощо.

Неформальне виховання – багатоплановий процес, структура якого в цілому збігається зі структурою життєдіяльності індивіда. Основним видом неформального виховання є самовиховання.

Розширюючи таким чином традиційну класифікацію форм виховної роботи, ми отримуємо можливість розглядати безперервне в просторі та часі виховне середовище навчального закладу (“*виховний континуум*”), яке, в свою чергу, забезпечує безперервність у часі та просторі функціонування виховної системи, запобігання некерованим виховним впливам, негативному впливу соціального середовища, поширює виховний процес на всі типи учнівських комунікацій та взаємодій, робить його диверсифікованим щодо вікових та організаційних обмежень.

Поєднуючи ці два типи класифікації – форм виховної роботи та видів виховання, ми отримуємо *матрицю виховного середовища* (табл. 1), за допомогою якої можна систематизувати форми, методи та прийоми виховання (табл. 2), робити порівняльний аналіз їх використання в педагогічній практиці навчальних закладів різних типів (табл. 3), оцінювати ефективність організаційної структури різних моделей виховної системи. Також таку матрицю можна використовувати при плануванні виховної роботи в навчальному закладі, протиставляючи такий динамічний, “матричний” підхід формальному, традиційному або, як його влучно назвав М. Красовицький, “організаційно-календарному” [1].

Таблиця 1

Матриця виховного середовища

Види виховання за ступенем організованості	Форми виховання за масштабом суб'єктів виховання				
	І індивідуальні	Г групові	Фр фронтальні	Ін інтегративні	К колективні (масові)
Ф формальне	Ф І	Ф Г	Ф Фр	Ф Ін	Ф К
П позаформальне	П І	П Г	П Фр	П Ін	П К
Н неформальне	Н І	Н Г	Н Фр	Н Ін	Н К

**Систематизація форм і методів виховання
за допомогою матриці виховного середовища**

Види виховання за ступенем організованості	Форми виховання за масштабом суб'єктів виховання				
	індивідуальні	групові	фронтальні	інтегративні	колективні (масові)
Формальне	Індивідуальні бесіди, доручення, виховні ситуації (спеціально організовані)	Робота школи повного робочого дня, виховна робота в класі (навчальній групі), предметні гуртки та внутріколективні об'єднання пізнавального характеру	Експерсії, спортивні змагання, зустрічі, бесіди	Рольові ігри, конференції, творчі об'єднання, робота учнівського самоврядування, соціальна та трудова діяльність учнів (спеціально організована)	Загальні збори учнівського колективу, конференції, шкільні свята, загальношкільні лінійки тощо
Позаформальне	Міжособистісні комунікації та відносини різних рівнів: учень-учень, учень-учитель; виховні ситуації (спеціально не організовані)	Гуртки за інтересами, спортивні секції тощо	Туристичні поїздки та походи, спільний відпочинок поза межами школи, спілкування учнів у позаурочний час	Клубна робота, соціальна та трудова діяльність учнів (спеціально не організована)	Участь шкільного колективу в суспільному житті, в культурних подіях свого соціального середовища
Неформальне	Самовиховання	Участь учнів у неформальних об'єднаннях і групах; спілкування, соціокультурні комунікації та самореалізація поза межами школи			

Таблиця 3

**Порівняльний аналіз використання форм і методів виховання
в різних типах навчальних закладів**

Елемент матриці виховного середовища	Ступінь прояву елемента у виховній системі навчального закладу				
	Приватний загальноосвітній навчально-виховний комплекс	Загальноосвітня школа (в класах без груп продовженого дня)	Загальноосвітня школа (в класах з групами продовженого дня)	Професійно-технічний навчальний заклад	Професійно-технічний навчальний заклад (в групах, учні яких мешкають у гуртожитку)
Ф І	3	2	2	2	2
П І	2	1	2	1	2
Ф Г	3	2	3	2	3
П Г	3	0	1	1	1
Ф Фр	2	1	1	1	2
П Фр	2	1	1	1	2
Ф Ін	3	2	3	2	3
П Ін	2	1	2	1	1
Ф К	3	3	3	3	3
П К	2	1	1	1	1
Рейтинг (сума балів)	25	14	19	15	20

*3 – ступінь прояву елемента високий; 2 – ступінь прояву елемента достатній;
1 – ступінь прояву елемента недостатній; 0 – елемент відсутній.*

Аналіз за допомогою *матриці виховного середовища* проведено шляхом анкетування педагогів (всього в трьох закладах 29 педагогів), експертного оцінювання на основі вивчення планів виховної роботи, відвідувань виховних заходів та власних спостережень (3 експерти). Учасники анкетування й експерти заповнювали бланк матриці виховного середовища, проставляючи відповідну оцінку кожному елементу відповідно до ступеня його прояву (наприклад, формальні індивідуальні виховні заходи (ситуації) (**ФІ**) – 2, позаформальні колективні (**ПК**) – 1 і т.д.).

До бланку матриці не включено елементи неформального виховання, тому що оцінювання ступеня їх прояву та вагомості потребують більш глибокого, опосередкованого вивчення (наприклад, вихователі можуть обговорювати з учнями ті або інші події навколишнього життя, проводити анкетування, опитування учнів, індивідуальні й групові бесіди, пропонувати учням зробити записи власних вражень про значущі події в своєму житті, вести щоденник тощо).

Отриманий рейтинг навчальних закладів свідчить про ступінь щільності виховного середовища кожного із цих закладів, тобто визначає:

1) наскільки поширений у часі та просторі виховний вплив безпосередньо виховної системи закладу, наскільки скоординовані й скореговані виховні впливи навколишнього соціокультурного середовища;

2) наскільки ефективно у виховному процесі навчальних закладів поєднуються різні форми й методи виховної роботи, їх доцільність “у цьому місці, в цей час”, рівень володіння педагогічним колективом закладу культурою суб’єкт-суб’єктних комунікацій з учнями та гуманістичних відносин з ними;

3) якість організаційної та управлінської діяльності в навчальному закладі щодо здійснення виховного процесу з урахуванням якомога більшої кількості суб’єктів виховного впливу й налагодження взаємодії з ними.

Висновки. Порівняння цього рейтингу з результатами інших методів дослідження ефективності та результативності виховної діяльності в цих навчальних закладах (рівень вихованості, діагностика ціннісних орієнтацій учнів, соціометрія, психологічний клімат тощо) підтвердило наше припущення про те, що запропонована методика дослідження за допомогою матриці виховного середовища є дієвим інструментом не тільки опису моделі виховної системи, а і її аналізу та вдосконалення.

Література

1. Красовицький М.Ю. Системний підхід до управління виховним процесом у школі / М.Ю. Красовицький // Рідна школа. – 1996. – № 3. – С. 7–12.
2. Основи андрогоніки : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др. ; под ред. И.А. Колесниковой. – М. : Академия, 2003. – 240 с.
3. Поташник М.М. Качество образования в разных образовательных практиках / М.М. Поташник, А.М. Моисеев // Народное образование. – 1999. – № 9. – С. 140–149.
4. Рожков М.И. Организация воспитательного процесса в школе : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
5. Селевко Г.К. Личностный подход / Г.К. Селевко // Школьные технологи. – 1999. – № 6. – С. 108–135.
6. Сисоева С.О. Особистісно орієнтовані технології: сутність, специфіка, вимоги до проектування / С.О. Сисоева // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – Ченстохова : Вища педагогічна школа, 2003. – Вип. 4. – С. 152–165.

ДО ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ У СТУДЕНТІВ

Зміни, що відбуваються в усіх сферах сучасної України, значно загострили в людей, які мають проблеми зі здоров'ям, затребуваність сестринської допомоги, ціннісно орієнтованої на милосердя і здійснюваної на основі гуманного ставлення до людини.

Здатність майбутніх фахівців відчувати стан співрозмовника, увагу та інтерес до його особистості виступають як важливіші прояви емпатійної культури фахівців.

У сучасних умовах соціально-економічного розвитку підвищуються вимоги до навчального процесу у вищому навчальному закладі, як III–IV, так і I–II рівнів акредитації. Сучасна система вищої освіти приділяє увагу особистісно орієнтованому підходу, а саме розвитку особистості студентів. Провідна роль відводиться діагностиці. Професійна педагогіка, практика діяльності вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації переконує, що для педагогів актуальні дві проблеми: якісна професійна підготовка випускників і формування їхніх моральних цінностей, що визначають способи самореалізації в колективній або індивідуальній діяльності.

Сьогодні освіта потребує фахівців медичного профілю, які ціннісно орієнтовані на милосердя та здійснюють його на основі гуманного ставлення до людини. Ринок праці вимагає фахівців, які не тільки здатні виконати призначену лікарем процедуру, але і є моральними, милосердними, готовими прийти на допомогу, здатні співчувати й піклуватися про ближнього.

Значний внесок у теорію і практику морального виховання, розвиток проблеми виховання милосердя зробили дослідження О. Дробницької, Н. Болдирєва, Б. Ліхачова, Л. Ощепкова, В. Шутова та ін.

Мета статті – проаналізувати сутність поняття “милосердя”.

Поняття “милосердя” широко використовують у філософії, медицині, педагогіці. У сучасній літературі існують різні підходи до його визначення.

Проаналізуємо довідкові джерела:

- за тлумачним словником В. Даля, милосердя – це жалісність, співчуття, любов на ділі, готовність робити добро всякому;
- за словником С. Ожегова, милосердя – це готовність допомогти будь-кому або пробачити із співчуття, людинолюбства [1];
- за педагогічним енциклопедичним словником, милосердя – це жалісливе, доброзичливе, дбайливе, любовне ставлення до іншої людини [2].

Проблемі виховання милосердя у своїх працях приділяли увагу такі вчені: Л. Ощепкова, В. Шутова, Л. Уварова та інші.

Л. Ощепкова, розглядаючи зміст милосердя, характеризує його як інтеграційну якість, що являє собою єдність знань про необхідність вибачення, безкорисливої допомоги тим, хто потребує, любові і турботи про ближнього; поведінки людини, безкорисливого ставлення до інших; здатності поводитись адекватно до своїх знань і відчуттів [3].

В. Шутова визначає милосердя як інтеграційну моральну якість, яка є основою для розвитку здатності людини до співпереживання, душевної щедрості, безкорисливого надання допомоги іншим людям [4].

У сучасній літературі милосердя розглядається також як одна з етичних характеристик способу життя людини. Це жаліслива й діяльна любов, що виражається в готовності допомагати усім, хто потребує, і поширюється на все живе. Милосердя передбачає наявність у людини трьох властивостей:

- чуйності – здатності побачити чужу біду;
- співчуття – здатності відгукнутися на неї;
- потреби надати безкорисну допомогу тому, хто потребує її.

Усі наведені підходи до з'ясування поняття “милосердя” видаються нам правомірними, оскільки відображають складність і унікальність цього явища. Милосердя розглядають у різних аспектах: як цінність, як особистісну якість людини, як діяльність (прояв милосердя) і поведінку.

Питання милосердя як моральної якості ми знаходимо в працях вітчизняних філософів. В. Блюмкін відносить милосердя до якостей, що характеризуються позитивним або негативним ставленням до особистості як до вищої цінності (гуманістичні якості), що включає гуманне або негуманне ставлення людини до інших людей.

В. Караковський виділяє декілька рівнів загальнолюдських цінностей. До найвищого рівня він відносить цінності, орієнтація на які, на його думку, повинна народжувати в людині добрі риси, високоморальні потреби. До них належать: Земля, Батьківщина, Сім'я, Праця, Знання, Культура, Світ і Людина.

У психології цінності розглядаються як елементи мотивації людини, як абстрактні цілі, які потрібні людині для конкретного оцінювання тих чи інших подій. Цінності виступають як регулятори соціальної поведінки особистості та групи.

С. Рубінштейн, М. Басов на рівні ставлення до цінностей належать:

- негативне;
- нейтральне;
- позитивне;
- яскраво виражене.

Згідно з А. Маслоу, до вищих, специфічних особливостей людини відносять: любов, творчість та інші, закладені в його біологічній природі природжені потенції, які лише актуалізуються під впливом соціальних умов життя [5].

Ми згодні з думкою А. Маслоу про те, що:

- у кожної людини є природжена схильність до позитивного зростання та самовдосконалення;
- основним прагненням кожної людини є прагнення до самовдосконалення;
- у кожній людині спочатку закладена здібність до творчості.

Центральне місце в теорії А. Маслоу займає тема самоактуалізації, досягнення людиною свого вищого рівня.

До основних психологічних характеристик особистості, що самоактуалізується, А. Маслоу відносить:

- активне сприйняття дійсності та здатності орієнтуватися в ній;
- прийняття себе та інших людей такими, якими вони є;
- безпосередність у вчинках і спонтанність у вираженні своїх думок і відчуттів;
- зосередженість на зовнішніх процесах;
- розвинені творчі здібності;
- заклопотаність благополуччям інших людей, а не забезпеченням тільки власного щастя.

Таким чином, аналіз філософської, соціологічної та психологічної літератури з проблеми цінностей показав, що цінності є критеріями оцінювання людиною дійсності, самої себе, виступають регуляторами поведінки й діяльності.

Формування в особистості цінностей суспільства на основі гуманності і милосердя може розвиватися в заданому напрямі за певних умов, серед яких основними будуть суб'єктивна позиція особистості, визначення місця цінності в структурі якості особистості, привласнення особистістю цінностей колективної життєдіяльності, моральних цінностей.

Отже, милосердя можна розглядати як індивідуальну цінність, набуту індивідом у процесі соціалізації; як цінність групову, значущу на сучасному етапі розвитку суспільства; як цінність загальнолюдську, що набуває значення моральної норми.

У практичному плані милосердя фіксується в різних формах поведінки й діяльності. Діяльність медичної сестри пов'язана з наданням допомоги людям, що мають проблеми зі здоров'ям.

Сучасна наука розглядає діалог також як форму спілкування (А. Мудрик) і як провідну характеристику свідомості й мислення людини (В. Біблер). Нам близька точка зору А. Мудрика, який обґрунтував спілкування школярів як обмін духовними цінностями. У зв'язку із цим актуальною проблемою в рамках здійснення такої комунікативної діяльності майбутніх медичних сестер стає процес формування та розвитку в них інтелектуальної, психічної й соціальної готовності до ефективної участі у взаємодії з пацієнтами, засвоєння ними способу практичної реалізації цієї готовності.

А. Мудрик виділяє елементи розвитку з урахуванням вікових особливостей:

- розвиток бази мовного спілкування, наявність великого запасу слів, образність і правильність мови; логічність побудови й викладу вислову, дрібніші лінгвістичні характеристики;
- розвиток комунікативних умінь (уміння розуміти настрій, характер, поведінку інших людей; уміння знайти свій стиль спілкування в тій чи іншій ситуації);
- формування соціально-цінних установок (ставлення до партнера по взаємодії як до мети, а не як до засобу досягнення власного благополуччя; актуалізація інтересу до процесу взаємодії як до діалогу людини з людиною) [6].

Спілкування людини з людиною відбувається не тільки під час говоріння, а й у момент мовчання – мовчання-розуміння (але не мовчання-відчуження), мовчання, але не безмовності.

Здатність до діалогу – це значною мірою *здатність* слухати. Для того, хто вміє слухати, притаманні такі якості, як уважність, душевність, чуйність. І все це тому, що, той хто слухає, задовольняє одну з потреб людини – виговоритись.

Розрізняють два види слухання: *функціональне* (воно необхідне для засвоєння інформації) й особистісне. Якщо функціональне слухання – засвоєння, то особистісне – віддача. Особливо слухають ті, хто шукає співчуття, підтримки. Це активне слухання, воно вимагає концентрації уваги на співрозмовнику. Активному слуханню можна навчитися. Особливо суттєвим є певна техніка й такт спілкування. Активно слухати – значить іти назустріч іншому. А кожен крок у цьому русі дає нове в розумінні співрозмовника та себе. Якщо ми хочемо, слухаючи інших, бути з ними, співпереживати, співчувати, доведеться багато чого подолати в собі. І, насамперед, віддатися слуханню, подолавши бажання говорити.

Для того, щоб набути здатності слухати, необхідно прийняти іншого, ставитися до нього із симпатією й теплотою. Слухаючи пацієнта, медичний працівник повинен показати, що робить це співчутливо, з любов'ю, з бажанням зрозуміти. Вона це показує всією своєю істотою, але не імітує, а виявляє свій природний стан.

На нашу думку, що важливою характеристикою відкритого діалогу є толерантність, оскільки люди, які мають проблеми зі здоров'ям за характером свого мислення, глибиною переживань, силою психоемоційної напруги, як правило, сильно відрізняються від людей, які таких проблем не мають. Хвороба, особливо тривала, хронічна, багатьом людям завдає важкої психічної травми, що приводить не тільки до погіршення фізичного стану та самопочуття, а й до серйозних зрушень у психоемоційній сфері.

Толерантність можна розглядати як терпиме ставлення до чужої думки й особистісних особливостей іншого. Для діалогічного спілкування пацієнта та медичної сестри важливе значення має сформованість у останньої комунікативної толерантності.

О. Скрябіна розглядає комунікативну толерантність як цілісний прояв особистості, що визначає особливий тип взаємодії індивіда з іншими людьми. Воно включає мотиви, переконання, які спрямовані на усвідомлення моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів дії, оцінювання можливостей у їх співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю здійснення вчинку. Комунікативна толерантність є низкою взаємопов'язаних компонентів:

- когнітивний (усвідомлення ідей толерантної комунікації: ідеї багатовимірності суспільного буття, єдності в різноманітті, абсолютної пошани людини тощо);
- інструментальний (уміння проектувати свою взаємодію як толерантне, володіння сукупністю базових комунікативних умінь);
- конативний (інтенсивна участь в комунікації, ініціативність і соціальна відповідальність у ній);
- емоційний (ставлення особистості до процесу й результатів толерантної комунікації через знак, модальність і силу емоцій, задоволеність системою міжособистісних відносин).

Таке розуміння комунікативної толерантності дає змогу вважати її свідомим проявом у відносинах з людьми і з соціумом.

Таким чином, ґрунтуючись на цій точці зору, можна стверджувати, що діалог між медичним працівником і пацієнтом є засобом вирішення багатьох оздоровчих завдань – розуміння та взаєморозуміння, турботи, терпимості й милосердя, уміння слухати, чути і приймати співрозмовника як цінність, з його власним внутрішнім світом. Під час таких бесід виявляється ставлення пацієнта до родичів, роботи, інші проблеми, а всі ці відомості дають медсестрі можливість поставити свій сестринський діагноз і здійснити грамотний відхід.

Висновки. Отже, у статті проаналізовано сутність поняття “милосердя”, розглянуто основні підходи до визначення поняття. Аналіз психолого-педагогічної літератури, наукових праць дослідників дає нам підстави стверджувати, що милосердя визначається в різних аспектах: як цінність, як особистісна якість людини, як діяльність (прояв милосердя) і поведінка.

Вважаємо, що подальшого дослідження потребує виховання милосердя в медичному навчальному закладі.

Література

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка : ок. 57 000 слов / С.И. Ожегов ; под. ред. чл.-кор. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М., 1986. – 797 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
3. Ощепкова Л.С. Педагогические условия воспитания и развития милосердия у младших школьников : дис. ... канд. пед. наук / Л.С. Ощепкова. – Пермь, 2001. – 171 с.
4. Шутова В.А. Педагогические условия воспитания милосердия у детей младшего возраста : дис. ... канд. пед. наук / В.А. Шутова. – Смоленск, 1999. – 214 с.
5. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности. Тексты / А. Маслоу. – М., 1982. – 116 с.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика : учебник для студентов педагогических вузов / А.В. Мудрик ; под ред. В.А. Слостенина. – М., 1999. – 184 с.

ЯКОВЕЦЬ В.П.

МОДЕРНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Запровадження ідей Болонського процесу у вищих навчальних закладах України, зокрема кредитно-модульної системи організації навчального процесу, вимагає суттєвої модернізації управління навчальним процесом.

Мета статті – проаналізувати деякі аспекти цієї проблеми, звернувши увагу на основні принципи, якими, на наш погляд, слід керуватися під час планування й організації навчання студентів за кредитно-модульною системою.

Суть кредитно-модульної системи організації навчального процесу полягає в стимулюванні систематичної самостійної роботи студентів та індивідуалізації навчального процесу, що за умови вмілого її впровадження позитивно позначиться на якості підготовки фахівців.

Ще одним завданням кредитно-модульної системи є зближення національних стандартів освіти європейських країн шляхом запровадження єдиної кредитно-трансферної системи виміру навчальної роботи студентів та кількісної оцінки її якості за допомогою уніфікованої системи оцінювання знань за шкалою ECTS.

Запровадження єдиної системи виміру навчальної роботи студентів та кількісного оцінювання її якості сприяє мобільності студентів, надаючи їм змогу здобувати необхідний освітній рівень у різних вищих навчальних закладах і в різних країнах, що приєдналися до Болонського процесу.

Стимулювання систематичної самостійної роботи студентів досягається за рахунок поділу змісту навчальних дисциплін на окремі змістові модулі, рівень засвоєння яких оцінюється як поточно, так і підсумково, за результатами модульного контролю, що стає обов'язковим елементом у системі контролю знань студентів. Цим самим вирішується питання, над яким “ламало списи” не одне покоління викладачів вищої школи: як стимулювати студентів працювати систематично, а не “від сесії до сесії”.

Індивідуалізація навчального процесу здійснюється за допомогою нової форми навчальних занять – індивідуальних занять та збільшення кількості дисциплін, що пропонуються на вибір студента. Крім того, у деяких країнах студент може обирати й певний термін навчання, виходячи із своїх індивідуальних можливостей.

Однак усі ці переваги організації навчання за кредитно-модульною системою будуть ефективно реалізовані лише за умови відповідної модернізації управління навчальним процесом. Для цього, на наш погляд, необхідно дотримуватись таких принципово важливих управлінських дій.

1. У навчальних планах, розроблених вищими навчальними закладами на підставі галузевих освітніх стандартів, затверджених Міністерством освіти і науки України, необхідно вказати не тільки навчальні дисципліни, а й змістові модулі з чітким розподілом кількості годин на їх вивчення та зазначити форми модульного контролю (модульні роботи, які студенти виконують під час аудиторних занять чи в процесі самостійної роботи студентів, захист індивідуальних завдань тощо). При цьому навчальний план має бути збалансованим таким чином, щоб студенти не були перевантажені й мали можливість виконувати всі види робіт, передбачених у ньому, в межах нормативних 54 годин на тиждень навчальної роботи, яку має виконувати студент згідно з “Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”, затвердженим наказом Міністерства освіти України від 02.06.1993 р. № 161 [1].

2. Графік навчального процесу для кожного курсу має бути складений таким чином, щоб підсумковий модульний контроль з різних дисциплін був розділеним у часі, надаючи можливість студентам готуватись до нього без надмірних зусиль.

Деякі вищі навчальні заклади планують 2–3 тижні протягом семестру на проведення модульного контролю, звільняючи студентів від аудиторних занять, інші – проводять його після занять. Але в будь-якому разі ця робота має бути чітко спланованою, а відповідний графік – доведеним до студентів на початку кожного семестру.

Кредитно-модульна система організації навчального процесу передбачає можливість виставлення підсумкових екзаменаційних оцінок за результатами модульного контролю, виражену в набраних студентами балах. Однак у більшості вищих навчальних закладів іспити, передбачені навчальним планом, є обов’язковими, і при визначенні загальної підсумкової оцінки за 100-бальною шкалою ECTS до результатів модульного контролю додається оцінка в балах, отримана на іспиті.

Такий підхід нам видається цілком виправданим, оскільки, готуючись до іспиту, студент ще раз повторює й систематизує знання, здобуті в процесі засвоєння окремих змістових модулів. Більше того, максимальна кількість балів, які він може набрати за результатами іспиту, має бути не менше ніж 40.

У результаті, працюючи систематично протягом навчального семестру, до чого спонукає модульний контроль, і привісивши свої знання в систему в процесі підготовки до іспиту, студент отримує ґрунтовну підготовку з відповідної дисципліни.

3. Важливою є організація індивідуальної роботи викладачів із студентами, в процесі якої викладач, виявляючи індивідуальні особливості кожного студента, може ліквідувати прогалини в його знаннях, допомогти подолати труднощі в засвоєнні навчального матеріалу, скерувати його самостійну роботу таким чином, щоб вона була найбільш ефективною.

Крім того, працюючи зі студентом індивідуально, викладач може стимулювати поглиблене вивчення своєї дисципліни найбільш здібними студентами та залучати їх уже на перших етапах навчання до активної наукової роботи.

Індивідуальна робота зі студентами має здійснюватись у формі індивідуальних занять, які проводяться протягом усього навчального семестру за чітко спланованим графіком. Згідно з “Нормами часу для планування й обліку навчальної

роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів”, затвердженими наказом МОН України від 07.08.2002 р. № 450, на індивідуальні заняття виділяється до 10% від загального обсягу навчального часу, відведеного на вивчення кожної дисципліни, для освітньо-кваліфікаційних рівнів “молодший спеціаліст” і “бакалавр”, до 15% – для освітньо-кваліфікаційного рівня “спеціаліст” і до 20% – для освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр”. Крім того, за цими нормами 6% навчального часу відводиться на проведення консультацій.

Чітке планування цих форм організації навчального процесу дає можливість налагодити ефективну індивідуальну роботу викладача із студентами, націлену на розвиток їх індивідуальних здібностей та формування необхідних професійних компетентностей.

На жаль, у багатьох вищих навчальних закладах ця робота або зовсім не планується і не проводиться, або лише планується формально. Це пов'язано з нерозробленістю методики проведення індивідуальних занять та неготовністю професорсько-викладацького складу до нових форм роботи зі студентами, їх звичкою до традиційних форм організації навчання у вигляді лекцій, практичних і лабораторних занять, методика яких добре розроблена і які орієнтовані на особистісно-відчужену парадигму освітньої практики. У зв'язку із цим дуже актуальним є проведення наукових досліджень з питань методики організації та індивідуальної навчальної роботи зі студентами в рамках особистісно орієнтованої парадигми освітньої практики.

У нинішній час постійних змін та бурхливого потоку інформації головним у підготовці фахівців з вищою освітою стає не стільки засвоєння ними певної інформації, скільки формування уміння орієнтуватися в ній, постійно вчитися, знаходити те, що необхідно для підвищення рівня своєї кваліфікації, для вирішення нестандартних проблем у своїй професійній діяльності, що постійно виникають у швидкозмінному глобалізованому суспільстві, яке постійно реформується. Тому на перший план в організації навчання студентів виходить цілеспрямована організація їх самостійної роботи, питома вага якої в їх навчальній роботі суттєво зростає.

Індивідуальні форми роботи викладача зі студентами, який стає не стільки носієм інформації, скільки порадником і наставником, дають той інструментарій, який забезпечить ефективність творчої самостійної роботи студентів. Виходячи із цих позицій, необхідно розвивати та вдосконалювати методику проведення індивідуальних занять зі студентами.

4. Організація навчального процесу за кредитно-модульною системою вимагає кардинальної модифікації його нормативного та науково-методичного забезпечення.

Для ефективного цілеспрямованого управління навчальним процесом у кожному вищому навчальному закладі має бути відповідне положення про організацію навчального процесу, узгоджене з чинним “Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”, затвердженим наказом Міністерства освіти України від 02.06.1993 р. № 161, та “Тимчасовим положенням про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах”, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 23.01.2004 р. № 48 [1].

У ньому повинні бути чітко регламентовані необхідні управлінські дії щодо організації навчального процесу за кредитно-модульною системою з урахуванням специфіки вищого навчального закладу.

Крім того, необхідно мати й ряд інших нормативних документів, якими регламентуються окремі складові в цілісній системі організації навчального процесу:

особливості проведення поточного та підсумкового контролю знань студентів, початкової й виробничої практик, підсумкової атестації тощо.

Особливо важливого значення набуває науково-методичне забезпечення кожної навчальної дисципліни, яке включає її навчальну та робочу програми, інструктивно-методичні матеріали до семінарських, лабораторних і практичних занять, індивідуальні завдання для творчої самостійної роботи студентів, методичні рекомендації для самостійної роботи студентів з кожного навчального модуля, контрольні завдання для проведення модульного та підсумкового контролю знань та ін. Всі ці матеріали необхідно зберігати на паперових і електронних носіях, систематично оновлювати та забезпечувати доступ до них студентів. Від їх якості великою мірою залежить ефективність навчального процесу.

5. Усі перелічені заходи не даватимуть належного результату, якщо при цьому не створити належних умов для творчої роботи викладача – основної фігури в системі організації навчального процесу, від якого великою мірою залежить якість навчання.

Перш за все, необхідно внести суттєві корективи в планування навчального навантаження викладачів, врахувавши нові форми навчальної роботи, передбачені кредитно-модульною системою: проведення модульного контролю знань студентів та індивідуальних занять.

“Норми часу для планування й обліку навчальної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів”, затверджені наказом Міністерства освіти і науки України від 07.08.2002 р. № 450, дають змогу чітко спланувати як традиційну навчальну роботу викладача, так і нові її форми, пов’язані з кредитно-модульною системою організації навчального процесу.

Врахування цих норм дає можливість уникнути надмірного перевантаження викладачів навчальною роботою, що може негативно позначитись на її якості. Тим більше, що із запровадженням кредитно-модульної системи організації навчального процесу суттєво зростає обсяг науково-методичної роботи викладача.

Уникнути перевантаженості викладачів можна й шляхом скорочення в навчальних планах обсягу аудиторних занять, який згідно з чинними нормативами Міністерства освіти і науки України може становити від однієї третини загального обсягу годин, відведеного на вивчення кожної дисципліни. Збільшення питомої ваги самостійної роботи студентів при вивченні певної дисципліни за умови ефективно організації цієї роботи тільки покращить рівень знань студентів, про що свідчить передовий світовий досвід.

Кожен із перелічених напрямів модернізації управління навчальним процесом потребує більш детального дослідження й глибокого аналізу, але їх реалізація, на наш погляд, дасть змогу використати переваги кредитно-модульної системи організації навчального процесу для суттєвого поліпшення якості підготовки фахівців з вищою освітою.

Запровадження ідей Болонського процесу передбачає також кардинальні зміни в методах навчання студентів, основними з яких, на наш погляд, є:

- технологізація навчання;
- перехід від інформативних до активних методів навчання із включенням у навчальну діяльність студентів елементів проблемності, наукового пошуку, різноманітних форм творчої самостійної роботи – перехід від школи відтворення до школи розуміння, школи мислення;

– застосування засобів організації навчального процесу, які спрямовані на інтенсифікацію засвоєння знань;

– перехід до такої організації взаємодії викладача і студента, при якій акцент переноситься з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента [2].

Важливою є тенденція до впровадження діяльнісної спрямованості вищої освіти. На відміну від знанневоорієнтованого підходу, який довгий час панував у вищій освіті і був спрямованим на формуванні в студентів міцних систематизованих знань, діяльнісний підхід зміщує акцент у підготовці фахівців на формування їх здатності до активної діяльності, творчої професійної праці. Не тільки засвоєння знань, а й оволодіння процесом, засобами та знаряддями діяльності стає необхідним компонентом розвитку особистості студента в процесі навчання.

Для вдосконалення професійної підготовки у вищому навчальному закладі необхідна така організація навчального процесу, при якій студенти мають залучатись до інтегративної діяльності, що містить пізнавальний, цілісно орієнтований, перетворювальний, комунікативний та естетичний компоненти. Для цього в усіх циклах дисциплін фахової підготовки необхідно передбачити посилення зазначених компонентів діяльності за рахунок включення в навчальний процес усних та письмових доповідей і повідомлень, використання ігрових форм навчальних занять, виконання міждисциплінарних науково-дослідних робіт, залучення студентів до предметних гуртків та проблемних груп, посилення емоційних компонентів усіх форм навчальних занять.

Важливим аспектом у професійній підготовці студентів, на наш погляд, є формування в них цілісного сприйняття навколишнього світу й відчуття єдності з ним, відображення в змісті навчання методологічної та світоглядної спрямованості основ сучасних знань.

Наступним завданням, яке має вирішувати вища освіта, на нашу думку, є створення у процесі організації діяльності студентів настанови на неперервне продовження освіти, виходячи з потреб сучасної епохи науково-технічного прогресу, яка потребує постійного оновлення й поповнення знань. Тому метою вищої освіти має стати не стільки наповнення студента певним обсягом знань, скільки формування в нього усвідомленості в необхідності подальшого саморозвитку та самоосвіти як підґрунтя в майбутній професійній діяльності. Принцип провідної ролі самоосвіти, конструювання власних освітніх та професійних маршрутів, на нашу думку, є однією з головних ознак сучасної вищої освіти. Цей принцип передбачає як обов'язкову умову високий ступінь вмотивованості студента до систематичного підвищення рівня власних знань, розуміння того, що не можна заспокоюватися та припиняти самоосвіту. Необхідною умовою реалізації принципів Болонського процесу у вітчизняній вищій освіті, на думку багатьох дослідників [2–4], є також впровадження компетентнісного підходу до навчання студентів.

Висновки. Аналіз багаторічних європейських напрацювань із запровадження компетентнісного підходу до визначення результатів вищої освіти дає підстави стверджувати, що цей підхід може дійсно зробити вітчизняну вищу школу зрозумілою, порівнюваною, якісною. Сьогодні в Європі для вищої школи визначені загальні компетентності випускника та специфічні (предметні) компетентності для дев'яти предметних галузей. Фактична компетентність випускника певного освітньо-кваліфікаційного рівня конкретного галузевого спрямування, кредитний вимір

її досягнення – ось що справді спроможне зробити вищу школу нашої країни визнаною в Європі. Тобто, на думку вчених, необхідно змістити акценти з освітнього процесу на його результати.

Література

1. Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання. – К. : Форум, 2007. – Т. 1–2.
2. Луговий В.І. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти та їх вплив на модернізацію вищої школи України // Сучасні тенденції розвитку вищої освіти, трансформація навчального процесу у технологію навчання : IV Міжнародна науково-методична конференція, (25–26 жовтня 2007 р.) : матеріали конференції. – К. : Вид-во ДУІКТ, 2007.
3. Коржуев А.В. Традиции в высшем профессиональном образовании / А.В. Коржуев, В.А. Попов. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 300 с.
4. Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти : монографія / за ред. В.М. Бобика. – К. : МАУП, 2004. – 200 с.

АНОТАЦІЇ

Амеліна С.М. Витоки культури професійного спілкування у вітчизняній філософській спадщині

Проаналізовано філософські ідеї вітчизняних мислителів, науковців, громадських діячів та їх значення для формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців-аграріїв. Визначено важливу роль у вирішенні спірних питань вербальних комунікативних засобів та вмінь. Виявлено значення терпимості як основи процесу професійного спілкування.

Ключові слова: інакомислення, професійне спілкування, слово, толерантність, філософська спадщина.

Бочарова О.А. Риси характеру обдарованого учня в дослідженнях зарубіжних науковців

На основі аналізу значної кількості зарубіжної психолого-педагогічної літератури визначено основні риси характеру обдарованої дитини. Виявлено необхідність урахування позитивних і негативних рис особистості з метою її подальшої соціалізації.

Ключові слова: навчання та відбір, обдарована дитина, риси характеру, талановита молодь.

Головачук Н.І. Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя у професійній підготовці ВНЗ

Висвітлено результати вивчення й аналізу досвіду роботи кафедр Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії з формування творчої особистості вчителя у процесі вузівської підготовки. Визначено роль процесів розвитку та реалізації творчого потенціалу майбутніх учителів засобами художньої творчості.

Ключові слова: індивідуальність, навчально-виховний процес, пошуково-проблемний стиль мислення, творча особистість учня, художня творчість.

Гончар О.В. Проблема періодизації розвитку ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в українській системі вищої освіти другої половини ХХ століття

Статтю присвячено обґрунтуванню історико-педагогічної періодизації, головним критерієм створення якої є зміни в характері педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої освіти України другої половини ХХ ст., що дає змогу дослідити внутрішню логіку розвитку педагогічної теорії в цілому, а також дати адекватну оцінку положеннями сучасної дидактичної концепції.

Ключові слова: взаємодія, гуманізація, догма, етапи, інтерактивний, концепт, лекція, періодизація, суб'єкт, співробітництво.

Горшкова О.Г. Формування креативного мислення дитини в позашкільному закладі

Визначено шляхи формування креативного мислення особистості дитини в позашкільному закладі. Проаналізовано роль педагога в процесі вироблення в дитини творчого підходу до оволодіння знаннями.

Ключові слова: креативне мислення, особистість, позашкільний заклад.

Грабовська М.В. Особливості налагодження соціальної взаємодії в дисфункційній сім'ї

У статті подано особливості налагодження соціальної взаємодії в дисфункційній сім'ї. Доведено, що соціальні педагоги допомагають дисфункційним сім'ям вирішувати їх проблеми, створюючи для цього необхідні ресурси, забезпечують взаємодію між членами сім'ї чи між сім'єю та середовищем у цілому, впливають на соціальну політику.

Ключові слова: дисфункційна сім'я, соціальна взаємодія, соціальна педагогіка.

Єрмак Л.С. Теоретичні основи формування у студентів навичок планування та організації самостійної роботи

У статті обґрунтовано необхідність якісної підготовки студентів вищого закладу до самостійної організації свого навчально-виховного процесу. Проаналізовано теоретичні основи формування в студентів навичок планування та організації самостійної роботи. Доведено, що успішність навчальної діяльності студентів залежить від їх вміння планувати свою самостійну роботу та вести облік часу в процесі її виконання. Самостійна робота має як практичне, так і виховне значення, тому що вона формує такі ділові якості майбутніх фахівців, як самостійність, організованість та наполегливість.

Ключові слова: вміння, навичка, облік часу, організація діяльності, організованість, планування, самостійна діяльність, самостійна робота, самостійність.

Катрич Н.В. Систематизація функцій та видів діяльності педагога вищого навчального закладу

У статті виявлено та систематизовано основні види діяльності педагогів вищої школи. Проаналізовано наукові погляди на функції викладачів у навчально-виховному процесі. Виділено творчий підхід як окремий вид педагогічної діяльності.

Ключові слова: види та компоненти діяльності педагога, вищий навчальний заклад, творчий підхід, функції.

Кононець Н.В. Принцип мультимедійності при створенні електронного підручника як засобу індивідуалізації навчання студентів

У статті розглянуто засоби та дидактичні прийоми, які використовуються в електронних підручниках, розроблених автором, для реалізації принципу мультимедійності та для досягнення дидактичних цілей індивідуалізації навчання студентів аграрних коледжів.

Ключові слова: електронний підручник, індивідуалізація навчання, мультимедійність.

Клопота О.А. Аналіз публікацій обласних ЗМІ з проблем людей з обмеженими можливостями здоров'я

У статті виявлено обсяг інформації, присвяченої проблемам людей з обмеженими фізичними можливостями, в обласних засобах масової інформації. Вирішенню цієї проблеми має сприяти й розробка регіональних програм оптимізації інформаційної політики щодо інвалідів, що передбачає розвиток основних напрямів інформаційної підтримки людей з обмеженими можливостями здоров'я.

Ключові слова: люди з обмеженими можливостями здоров'я, обласні ЗМІ.

Кучеренко Н.В. Підготовка викладача вищої школи до професійної діяльності у вищих навчальних закладах України

У статті проаналізовано основні теоретичні джерела системи професійно-педагогічної підготовки викладача вищого навчального закладу. Досліджено українську систему педагогічної підготовки викладачів іноземних мов у вищій школі. Визначено основною метою фахової освіти впровадження новітніх технологій.

Ключові слова: іноземна мова, новітні технології, професійно орієнтовані дисципліни, професійно-педагогічна підготовка, система освіти, фахова освіта.

Мосейко Ю.В. Методичні особливості семінарських занять в умовах компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх інженерів-металургів

У статті розкрито методичні особливості семінарських занять в умовах застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх інженерів-металургів. Виявлено високу практичну ефективність і результативність пропонованої методики. Підтверджено тезу про те, що належним чином організована квазіпро-

фесійна діяльність є однією з педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх інженерів-металургів.

Ключові слова: академічна модифікація, інженер-металург, квазіпрофесійна діяльність, компетентнісний підхід, професійна підготовка, семінарське заняття.

Олексюк Н.С. Основні критерії та показники ефективності соціально-педагогічної роботи із сім'ями військовослужбовців в умовах реформування Збройних сил України

Виявлено та обґрунтовано критерії і показники ефективності соціально-педагогічної роботи із сім'ями військовослужбовців в умовах реформування Збройних сил України. Визначено основним критерієм налагодженість позитивної спрямованості життєдіяльності сім'ї та соціалізованість її членів.

Ключові слова: Збройні сили України, сім'ї військовослужбовців, соціалізованість, соціально-економічне благополуччя, соціально-педагогічна робота, психологічний клімат.

Папуча В.М. Характеристика наукових підходів до вивчення феномену педагогічної майстерності вчителя фізичного виховання як наукова категорія

У статті проаналізовано існуючі підходи до вивчення феномену педагогічної майстерності в науковій літературі. Висвітлено асоціативний зв'язок категорії "педагогічна майстерність" з такими поняттями, як: "відкрита система", "катарсис", "творчість", "оригінальність", "гуманність". Обґрунтовано ключову роль індивідуальності вчителя, зокрема вчителя фізичного виховання, в навчально-виховному процесі.

Ключові слова: гуманність, дискретний підхід, духовність, педагогічна майстерність, творчість, учитель фізичного виховання.

Переворська О.І., Золотаревська В.О. Щодо проблеми діалогізації професійного спілкування

Визначено сутність проблеми діалогізації освітнього процесу. Обґрунтовано необхідність діалогічного професійного спілкування. Виявлено, що зміна психологічної позиції педагога приводить до зміни статусу студента, свідчить про позитивні зрушення в рівнях сформованості у студентів комунікативних умінь, про необхідність і подальшу діалогізацію професійного спілкування.

Ключові слова: діалогізація, комунікативні вміння, навчальний діалог, професійне спілкування, психологічна позиція.

Перепльотчиков Д.О. Постановка проблеми підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту до організації діяльності ДЮСШ на етапі базової вищої освіти

Сформульовано проблему професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту, вирішення якої сприяло б збереженню тренерського потенціалу, підвищенню престижу роботи тренера, залученню молодих талановитих спеціалістів до роботи в дитячо-юнацьких спортивних школах і збільшенню кількості дітей та юнаків, які займаються спортом. Визначено необхідні умови підготовки педагогів на етапі здобуття базової вищої освіти.

Ключові слова: базова вища освіта, дитячо-юнацька спортивна школа, творча молодь, тренерський склад, фізичне виховання.

Пермінова А.В. "Загальні" й "окремі" методики професійного навчання

У статті розглянуто питання суттєвості загальних і окремих методик професійного навчання, оптимізації професійної освіти, методичної діяльності викладачів і майстрів виробничого навчання. Запропоновано шляхи вдосконалення процесу професійного навчання.

Ключові слова: виробниче навчання, дидактика, загальна методика, окрема методика, оптимізація, професійна освіта.

Пивовар Ю.О. Соціально-політичні й культурні зрушення в галузі освіти обдарованої молоді ФРН у період з 60-х рр. до об'єднання сучасної Німеччини

Статтю присвячено вивченню впливу світових змін у політичному й культурному житті на освітню політику щодо навчання та виховання обдарованої молоді у ФРН у період з 60-х рр. до створення у 1990 р. єдиної німецької держави.

Ключові слова: демократизація, емансипація, європейська інтеграція, світові освітні пріоритети.

Писаренко О.М. Естетичне виховання студентів у процесі навчання іноземної мови

У статті доведено важливість естетичного виховання студентів. Окреслено можливі шляхи його реалізації під час вивчення іноземної мови. Запропоновано основні форми та методи впровадження, зокрема наголошено на важливій ролі педагогічної підтримки самостійної творчості студентів.

Ключові слова: діалог, естетичне виховання, естетичний потенціал, іноземна мова, педагогічна підтримка, творчість.

Пічкур М.О. Метод “портфоліо” як засіб формування рефлексивної культури майбутнього дизайнера

У статті розглянуто суть феномену рефлексії. Запропоновано структуру рефлексивної культури дизайнера. З'ясовано суть категорії “портфоліо”. Окреслено її орієнтовний зміст у процесі професійної підготовки майбутнього дизайнера й сформульовано рекомендації щодо підготовки та презентації електронного портфоліо для студентів-випускників дизайнерського фаху. Актуалізовано педагогічну доцільність використання методу “портфоліо” як ефективного засобу формування рефлексивної культури майбутніх дизайнерів.

Ключові слова: майбутній дизайнер, метод “портфоліо”, рефлексивна культура.

Пішун С.Г. Культура дозвілля молоді в контексті сучасних тенденцій вільного часу

У статті досліджено дозвілля молоді як якісну характеристику людської діяльності, його трансформації. Проаналізовано позитивні тенденції, пов'язані з формуванням і поширенням нових напрямів дозвіллевой діяльності, що розкриває і дає можливість реалізації нових форм цікавого проведення вільного часу.

Ключові слова: вільний час, дозвілля, культура, культурні потреби, молодіжне дозвілля.

Плахтійенко Т.Ю. Використання технологій кооперативного навчання в зарубіжній освітній практиці

Проаналізовано проблеми використання технологій кооперативного навчання. Визначено історичні передумови його виникнення від періоду зародження до моменту розроблення його основної ідеології. Наведено основні види найвідоміших технологій кооперативного навчання та головні принципи їх організації.

Ключові слова: кооперативне навчання, освітня практика, принципи організації.

Підбуцька Н.В. Еволюція феномену “конфлікт” у зарубіжній науковій літературі

У статті розкрито особливості феномену “конфлікт” у зарубіжній науковій літературі. Визначено принципи філософсько-соціологічного та психологічного підходів до його вивчення. Запропоновано визначення конфлікту як протидії його суб'єктів.

Ключові слова: конфлікт, психологічна традиція, суб'єкт, феномен, філософсько-соціологічний підхід.

Полубоярина І.І. Проблема дослідження музичної обдарованості в психолого-педагогічній науці

У статті проаналізовано досвід вивчення музичної обдарованості в психолого-педагогічній науці. Визначено музичну обдарованість як своєрідний феномен, що розглядається поза психологічними теоріями розвитку. Підтверджено важливу роль загальних факторів розвитку в детермінації музичної діяльності, а також необхідність “взаємодії” різних здібностей в умовах реальної діяльності.

Ключові слова: здібність, креативність, музична обдарованість, музична психологія та педагогіка, стильове відчуття.

Понікаровська С.В. Реалізація принципу гуманізації освіти на заняттях з іноземної мови в немовному ВНЗ

Розглянуто гуманістичну концепцію навчання й виховання на заняттях з іноземної мови на основі гуманізації відносин викладача та студентів, що становить оптимальні умови для розкриття, корекції й розвитку особистості студента. Підкреслено важливу роль викладача в процесі формування гуманності студентів.

Ключові слова: викладач, гуманізація, іноземна мова, корекція, немовний ВНЗ, освіта.

Пономарьов В.О. Показники сформованості професійно-педагогічної компетентності тренера з атлетичної гімнастики

Визначено показники професійно-педагогічної компетентності тренерів з атлетичної гімнастики. Запропоновано їх класифікацію на суб’єктивні та об’єктивні. Проаналізовано важливу роль самооцінки тренера та експертного оцінювання в процесі формування професійно-педагогічної компетентності фахівців.

Ключові слова: експертне оцінювання, критерій сформованості, професійно-педагогічна компетентність, самооцінка, тренер.

Пономарьова О.І. Організація роботи студентів на практичних заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах

У статті розглянуто засоби організації аудиторної й самостійної роботи студентів із текстами та іншими носіями інформації. Проаналізовано шляхи підвищення ефективності навчального процесу за допомогою застосування інноваційних навчальних технологій. Запропоновано рекомендації щодо проведення презентацій іноземною мовою за тематикою дослідження.

Ключові слова: модернізація навчального процесу, модульні технології навчання, навчання навичок презентації, нові підходи до аудіювання.

Пономарьова Г.Ф. Аналіз розвитку системи вищої освіти в контексті євроінтеграції

У статті проаналізовано проблеми формування єдиних освітніх стандартів у контексті Болонського процесу на прикладі аналізу змін державних стандартів України в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. Здійснено аналіз характерних особливостей тенденцій розвитку зарубіжних систем вищої освіти. Розкрито особливості модернізації національної системи освіти. Доведено, що створення єдиного європейського освітнього простору, гармонізація національних СВО неможливі без розроблення процедури їх визнання, прийнятної для всіх європейських країн.

Ключові слова: державний освітній стандарт, Європейська зона вищої освіти, модернізація системи вищої освіти, процес навчання, система вищої освіти, стандартизація освіти.

Прикотенко Т.А. Питання формування позитивного ставлення до навчання в учнів початкової школи в педагогічній спадщині С.І. Миропольського

Проаналізовано й систематизовано погляди С.І. Миропольського на мету, завдання, шляхи й засоби формування позитивного ставлення до навчання в учнів поча-

ткової школи. Визначено необхідність вивчення темпераментів дітей, розвитку самостійності школярів у навчанні. Виявлено спільні та відмінні риси в теоріях С.І. Миропольського та інших представників педагогічної науки.

Ключові слова: позитивне ставлення, початкова школа, педагогічна спадщина С.І. Миропольського, самостійність, темперамент.

Приходченко К.І., Охріменко В.В. Поняття “інтелект” як когнітивний компонент регуляції творчого освітньо-виховного середовища

У статті розкрито поняття “інтелект” як когнітивний компонент регуляції творчого освітньо-виховного середовища. Визначено, що формування особистості дитини, її розумовий розвиток відбуваються в процесі різноманітних видів діяльності, успішність інтелектуального розвитку дітей залежить цілеспрямованого, систематичного та комплексного використання їх педагогом.

Ключові слова: інтелект, освітньо-виховне середовище, особистість.

Приходченко О.В. Використання лікарем можливостей контактної взаємодії з педагогами для розширення знань з проблеми охорони материнства й дитинства

У статті показано особливості використання лікарем можливостей контактної взаємодії з педагогами для розширення знань з проблеми охорони материнства й дитинства. Показано, що душевний біль взаємопов'язаний з фізичним, але ще глибший, ще нестерпніший. Тому треба жити в гармонії із самим собою, своєю суттю, і тоді буде менше хвороб.

Ключові слова: дитинство, контактна взаємодія, материнство.

Птахіна О.М. Сутнісні характеристики феномену “взаємодія”

У статті подано аналіз наукових поглядів на феномен “взаємодія”. Розкрито його сутнісні характеристики, що є вагомими для проектування взаємодії учасників педагогічного процесу в системі дистанційного навчання.

Ключові слова: взаємодія, дистанційне навчання, педагогічний процес.

Ремізанцева К.О. Гендерні зміни в системі вищої освіти США (кінець XVIII – перша половина XIX ст.)

У статті розглянуто питання гендерного становлення системи вищої освіти США. Запропоновано гендерний аналіз і порівняння чоловічих коледжів та університетів з першими жіночими академіями й семінаріями США кінця XVIII – першої половини XIX ст. Виокремлено гендерні стереотипи, що з'явилися у вищій освіті протягом зазначеного часу.

Ключові слова: гендерні стереотипи, жіночі академії та семінарії, чоловічі коледжі й університети.

Романишина О.Я. Деякі історичні аспекти формування інформаційної культури людства

У статті розкрито історичні аспекти проблеми інформатизації освітнього середовища. Розглянуто теоретичні основи інформатизації суспільства та значення історичних аспектів у цьому процесі.

Ключові слова: інформаційна культура людства, інформатизація освітнього середовища, історичні аспекти.

Романишин Ю.Л. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на формування готовності майбутніх документознавців-менеджерів до професійної діяльності: результати формувального експерименту

У статті проаналізовано результати формувального експерименту та виявлено вплив ІКТ на формування готовності майбутніх документознавців-менеджерів до професійної діяльності.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, документознавець-менеджер, професійна діяльність, формувальний експеримент.

Руденко Н.В. Впровадження гендерного підходу в систему вищої освіти

У статті проаналізовано проблеми інтеграції гендерного підходу в систему вищої освіти. Виділено етапи формування та розвитку гендерного підходу в освіті: традиційна педагогіка, критична педагогіка, феміністський підхід.

Ключові слова: вища освіта, гендерний підхід, критична педагогіка, традиційна педагогіка.

Русанов Г. Удосконалення управлінської компетентності керівника ПТУ в сучасних умовах

У статті розглянуто актуальні проблеми управління професійно-технічними навчальними закладами в контексті соціальних трансформацій в умовах постійних змін на реальному ринку праці. Проаналізовано теоретичні проблеми управління та необхідні компетенції керівника професійної школи відповідно до сучасних тенденцій, визначено умови й шляхи вдосконалення його управлінської діяльності.

Ключові слова: розвиток, управління професійно-технічними навчальними закладами, управлінська діяльність, управлінська компетентність керівника, удосконалення управління.

Рябова О.Б. Сутність творчої індивідуальності як педагогічної категорії

У статті виявлено сутність творчої індивідуальності майбутнього вчителя. Доведено, що для того, щоб стимулювати творчу діяльність, необхідно розвивати творчу індивідуальність майбутніх фахівців, проводити спеціальне навчання педагогів творчій діяльності з метою вдосконалення їх професійної підготовки.

Ключові слова: майбутній учитель, педагогічна категорія, творча індивідуальність.

Савіщенко В.М. Шляхи подолання правового нігілізму студентської молоді

У статті розкрито авторську позицію щодо шляхів подолання правового нігілізму студентської молоді. Виділено основні підходи до визначення сутності поняття “нігілізм”: філософський, педагогічний, психологічний, юридичний. Враховуючи вікові особливості людини, її здатність до самопереконавання та пізнання, виділено такі різновиди правового нігілізму: автосугестивний, ідентифікаційний, когнітивний.

Ключові слова: правовий нігілізм, студентська молодь.

Савчук Л.О. Педагогічні умови формування інформатичної складової фахової підготовки майбутніх економістів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності

У статті розглянуто педагогічні умови формування інформатичної складової фахової підготовки майбутніх економістів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Обґрунтовано педагогічні умови професійного становлення майбутніх економістів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Ключові слова: інформатична складова, самостійна навчально-пізнавальна діяльність, фахова підготовка.

Саєнко Н.В. Культурологічний підхід до формування загальнокультурної компетентності майбутнього фахівця

У статті проаналізовано потенціал і можливості культурологічного підходу як засобу особистісного та професійного становлення студентів вищих технічних навчальних закладів. Обґрунтовано, що культурологія – це узагальнена назва комплексу гуманітарних знань і соціальних наук, що вивчають культурні феномени.

Ключові слова: загальнокультурна компетентність, культурологічний підхід, особистісне становлення, професійне становлення.

Самойленко Н.Ю. Теоретико-методологічні основи розвитку методичної компетентності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів

Проаналізовано методологічні основи розвитку методичної компетентності майстра виробничого навчання професійно-технічного навчального закладу. Визначено систему вихідних положень дослідження, яка дасть змогу виявити і розвинути методичні здібності, вміння (компетенції) майстрів виробничого навчання.

Ключові слова: методична компетентність, методологія, освітні концепції, принципи, підходи, теорії.

Саржевський С.Н., Саржевська Л.Е. Аспекти ефективної педагогічної взаємодії викладача та студента медичного університету

У статті описано механізми та різновиди діалогу педагога й студента в медичному університеті як основу підвищення ефективності якості освіти майбутнього спеціаліста. Доведено, що ефективна педагогічна взаємодія викладача та студента-медика можлива тільки у формі діалогу.

Ключові слова: викладач, медичний університет, педагогічна взаємодія, студент.

Сватєєв А.В. Загальноосвітнянський контекст складової підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності

У статті подано загальноосвітнянський контекст складової підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами розглянуто загальноосвітнянський контекст складової підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності, а саме: “освіта”, “професійна освіта”, “виховання”, “виховання й розвиток”, “розвиток особистості”.

Ключові слова: виховання, виховання й розвиток, професійна освіта, розвиток особистості.

Свиридова Г.Г. Морально-естетичні погляди В.О. Сухомлинського

У статті проаналізовано особливості морального й естетичного виховання в теоретичній і літературно-педагогічній спадщині видатного українського педагога – Василя Олександровича Сухомлинського. Обґрунтовано значення морально-естетичного виховання як одного з пріоритетних напрямів у розвитку гармонійної, духовно багатой особистості.

Ключові слова: морально-етичні погляди, В.О. Сухомлинський.

Северина Н.Ю. Аналіз застосування компетентісного підходу при формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців

У статті проаналізовано застосування компетентісного підходу при формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців інженерних спеціальностей. Доведено, що, формуючи професійну компетентність майбутнього фахівця, слід розробити модель, у якій обов’язково необхідно враховувати ключові компетенції, визначені світовою науковою спільнотою.

Ключові слова: компетентісний підхід, майбутні фахівці, формування професійної компетентності.

Семенець Н.В., Семенець М.І. Використання здоров’язбережних технологій у процесі викладання фізичного виховання

У статті розкрито особливості використання здоров’язбережних технологій у процесі викладання фізичного виховання. Розглянуто духовну, душевну (психічну), фізичну складові здоров’я людини.

Ключові слова: викладання фізичного виховання, здоров'язбережні технології.

Семченко Т.В. Професійна підготовка педагогів в Ізраїлі

У статті проаналізовано проблеми становлення та розвитку вищої педагогічної освіти в Ізраїлі. Охарактеризовано ступені навчання у вищих навчальних закладах і сучасний стан підготовки педагогічних кадрів в Ізраїлі. Розглянуто структуру та модель функціонування цієї системи. Розкрито сутність основних тенденцій педагогічної освіти в університетах і коледжах Ізраїлю.

Ключові слова: вища школа, Ізраїль, педагогічна освіта, підготовка педагогічних кадрів.

Сергієнко Н.С. Особливості кредитно-модульної системи при вивченні іноземної мови у вищому навчальному закладі

У статті проаналізовано досвід використання кредитно-модульної системи організації навчання у вищих навчальних закладах України. Подано оцінку ефективності її впровадження.

Ключові слова: вивчення іноземної мови, вищий навчальний заклад, кредитно-модульна система.

Сєдашева С.Л. Сутність організації педагогічної взаємодії у вищому педагогічному навчальному закладі

У статті проаналізовано сутність педагогічної взаємодії. Розглянуто взаємодію як психологічну проблему. Виявлено, що її вирішення зумовлене цілями виховної системи, необхідністю розкриття природи дитини, визначення чинників виховання.

Ключові слова: вищий педагогічний навчальний заклад, педагогічна взаємодія.

Сивохоп Е.М. Критерії, критеріальні показники й рівні розвитку компонентів готовності до самопізнання майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фізичної підготовки

У статті визначено критерії, критеріальні показники й рівні розвитку компонентів готовності до самопізнання майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фізичної підготовки. Виявлено кореляційну залежність між ними.

Ключові слова: критеріальні показники, критерії, майбутні офіцери-прикордонники, рівні розвитку компонентів готовності до самопізнання, фізична підготовка.

Синявська А.М. Реальні школи ХІХ ст. і їх роль у підготовці майбутніх фахівців торговельно-економічної галузі

У статті розглянуто зміст, форми й методи навчання в реальних школах та їх значення у підготовці фахівців торговельно-економічної галузі на західноукраїнських землях у ХІХ ст.

Ключові слова: практичний курс навчання, професійна освіта, реальні школи, торгові школи.

Сінопальнікова Н.М. Інтеграція в навчальному процесі початкової школи

У статті проаналізовано напрями інтеграції навчання в початковій школі, які потребують більш глибокого вивчення, обґрунтування й узагальнення, а також відповідного співвідношення практики і теорії.

Ключові слова: інтеграція, навчальний процес, початкова школа.

Скірко Р.Л. Професійна підготовка майбутніх психологів до взаємодії з громадськими організаціями в позааудиторній роботі ВНЗ

У статті окреслено основні пріоритети професійної підготовки практичного психолога до роботи з громадськими організаціями. Доведено, що процес формування

професійної підготовки практичних психологів до роботи з громадськими організаціями ґрунтується на таких педагогічних принципах: діалогізації виховного процесу; інтелектуальної взаємодії та співтворчості; активності в діалозі.

Ключові слова: взаємодія з громадськими організаціями, позааудиторна робота, професійна підготовка.

Склярова І.О. Теоретичні та методичні засади використання комп'ютерного тестування в навчальному процесі

У статті проаналізовано доцільність та ефективність використання комп'ютерних тестів для об'єктивного й прозорого моніторингу якості освіти. Доведено, що об'єктивна і прозора діагностика якості засвоєння навчального матеріалу повинна містити гармонійне поєднання різноманітних форм і методів контролю, з одного боку, та застосування тестування (зокрема комп'ютерного) – з іншого.

Ключові слова: комп'ютерне тестування, навчальний процес.

Снігурова І.І. Педагогічні технології формування й розвитку мовленнєвої культури студентів інженерного профілю

Статтю присвячено розробці ефективних педагогічних технологій. Розглянуто умови якісної мовленнєвої підготовки майбутніх інженерів. Сформульовано основні положення педагогічної технології як системи формування і розвитку мовленнєвої культури студентів.

Ключові слова: діалог, мовленнєва культура, монолог, педагогічні технології.

Снісар О.А. Упровадження проблемного навчання в професійну підготовку молодших медичних спеціалістів

У статті висвітлено різні підходи до впровадження методів проблемного навчання при викладанні природничих дисциплін у медичних навчальних закладах I–II рівнів акредитації. Розкрито особливості застосування проблемного навчання в підготовці молодших медичних спеціалістів з урахуванням професійної спрямованості.

Ключові слова: підготовка молодших медичних спеціалістів, проблемна лекція, проблемне завдання, проблемне навчання.

Собченко Т.М. Зміст природничої освіти в початковій школі у другій половині XIX – на початку XX ст.: історичний аспект

У статті подано аналіз архівних джерел, наукової літератури, педагогічної преси другої половини XIX – початку XX ст. Узагальнено зміст природничої освіти в початковій школі.

Ключові слова: педагогічна преса, природнича освіта.

Соколова Н.О. Нові підходи до структури уроку в 60-х рр. XX ст.

У статті розглянуто нові підходи до структури уроку в 60-х рр. XX ст., творчі пошуки учителів-новаторів шкіл Липецької області з підвищення ефективності уроку.

Ключові слова: навчальна діяльність, структура, урок, учителі-новатори.

Соловйова Ю.О. Народні ремесла в системі професійної підготовки майбутніх вихователів дитячого садка

У статті визначено роль народних ремесел у системі професійної підготовки майбутніх вихователів дитячого садка. Розкрито важливість естетичного сприйняття дійсності через засвоєння й осмислення творчої спадщини свого народу.

Ключові слова: естетичне сприйняття дійсності, народні ремесла, професійна підготовка.

Старкова Н.О. Розвиток у студентів немовних ВНЗ здібностей до самостійної роботи з текстом за спеціальністю

У статті розглянуто читання, його види й результати, які можна буде отримати при вивченні іноземної мови студентом під час навчального процесу у ВНЗ, комбінуючи аудиторну та самостійну позааудиторну роботи.

Ключові слова: здібності, немовний ВНЗ, самостійна робота з текстом.

Стрельцова Н.Ю. Умови створення й застосування навчально-методичних матеріалів при вивченні органічної хімії студентами фармацевтичного факультету

У статті визначено структуру та місце в навчальному процесі робочого журналу для лабораторно-практичних занять з органічної хімії для студентів 2-го курсу фармацевтичного факультету. Розроблено методика його використання.

Ключові слова: навчально-методичні матеріали, органічна хімія, робочий журнал.

Стукало О.А. Комунікативні якості викладача як фактор удосконалення професійного спілкування

У статті розглянуто вплив комунікативних якостей викладача на ефективність професійного спілкування. Доведено, що всі професійні комунікативні якості викладача (емпатія, рефлексія, децентрація та ідентифікація) є рівнозначними і взаємопов'язаними. Вони забезпечують ефективність професійної педагогічної діяльності, сприятливі умови для розвитку та формування особистості майбутнього фахівця, його успішного пристосування до різних умов професійної діяльності.

Ключові слова: децентрація та ідентифікація, емпатія, комунікативні якості, професійне спілкування, рефлексія.

Сумкіна Т.О. Активізація пізнавальної діяльності студентів при вивченні вищої математики

У статті розглянуто проблеми активізації пізнавальної діяльності та самостійної роботи студентів при вивченні вищої математики у ВНЗ. Активна пізнавальна діяльність – важлива умова творчого й повноцінного життя студента. Тільки всебічна активність дає студентам змогу з об'єкта перетворитися на суб'єкт процесу навчання.

Ключові слова: активізація, вивчення вищої математики, пізнавальна діяльність.

Сушенцева Л.Л. Створення методичного комплексу на засадах використання інформаційних технологій як умова формування професійної мобільності учнів ПТУ

У статті висвітлено проблеми створення методичного комплексу дисципліни за допомогою інформаційних технологій. Розглянуто декілька підходів до валідації тестів, що розрізняються залежно від використовуваних критеріїв. Доведено, що методичний комплекс інформаційного забезпечення навчальної дисципліни можна розглядати як цілісну дидактичну систему, що являє собою базу знань в одній із предметних галузей, яка постійно розвивається.

Ключові слова: інформаційні технології, методичний комплекс, професійна мобільність.

Сущенко А.В. Концептуальні передумови морального виховання учнів загальноосвітніх шкіл в умовах поліетнічного середовища

У статті висвітлено концептуальні передумови морального виховання учнів загальноосвітніх шкіл в умовах поліетнічного середовища. Запропонована концепція базується на ідеї про те, що подібна інноватика повинна підкріплюватися не тільки якомога сильнішою зовнішньою мотивацією та стимулами до змін у своїй роботі, а й реальними результатами для педагога, діяльність якого детермінується потребами в щасті, шлях до якого лежить через самореалізацію в обраній професії.

Ключові слова: загальноосвітні школи, концептуальні передумови, моральне виховання, поліетнічне середовище.

Сущенко Л.О. Вплив соціально-педагогічних факторів на стимулювання професійного самовдосконалення педагога

У статті розкрито особливості впливу соціально-педагогічних факторів на стимулювання професійного самовдосконалення вчителя. Стимулювання професійного самовдосконалення в нашій концепції виходить за класичні межі курсової перепідготовки вчителів і поєднується з дослідною, науково-методичною роботою, універсализацією професійних функцій. Її особливістю є спрямованість на стимулювання неперервного професійного самовдосконалення в органічній єдності, наступності та послідовності впливу на цей процес низки соціально-педагогічних факторів.

Ключові слова: професійне самовдосконалення, соціально-педагогічні фактори, стимулювання.

Таскіна Н. Проблема середовища в педагогічній спадщині Л.С. Виготського та Л.П. Буєвої

У статті розглянуто сутність понять “середовище”, “соціальне середовище” й “середовище особистості”. Подано характеристику середовища Л.С. Виготським та Л.П. Буєвою.

Ключові слова: середовище, соціальне середовище, особистість, середовище особистості.

Тихоміров С.В. Ціннісні орієнтації сучасних студентів (теоретико-соціологічний аспект)

У статті проаналізовано ціннісні орієнтації сучасних студентів. У сучасних умовах колишні цінності й ціннісні орієнтації переживають істотні зміни. Чітко простежується матеріальна зацікавленість у таких важливих для молоді питаннях, як зміст навчання, проблеми подальшої професійної орієнтації. Молодь цікавить, насамперед, музика, література, кіно з переважанням так званої “масової” культури, меншою мірою – політика, економіка й національні відносини.

Ключові слова: сучасні студенти, теоретико-соціологічний аспект, ціннісні орієнтації.

Ткалич К.І. Провідні напрями розвитку післядипломної освіти в Україні

У статті виявлено й охарактеризовано основні тенденції та проблеми розвитку бізнес-освіти як одного з напрямів післядипломної освіти. Доведено, що запровадження державної акредитації програм MBA буде негативно сприйняте в зарубіжних наукових та освітніх колах як знак відсутності в Україні привабливого клімату для розвитку науки й освіти, що, в свою чергу, обмежить приплив у країну сучасних технологій та інвестицій в наукоємні галузі.

Ключові слова: бізнес-освіта, післядипломна освіта, програми MBA.

Ткаченко Л.П. Риторика як предмет наукових досліджень

У статті розглянуто риторику як предмет наукових досліджень у галузі філософії та лінгвістики. Визначено основні аспекти, які є найбільш актуальними для сучасної науки, проаналізовано різні погляди на риторику як феномен філософського та лінгвістичного виміру.

Ключові слова: екзистенціалізм, комунікація, маєвтика, неориторика, синкретизм, софістика.

Топчій Г.С. Специфіка професійного саморозвитку майбутнього вчителя

У статті визначено специфіку професійного саморозвитку майбутнього вчителя в умовах педагогічного ВНЗ. Доведено, що діяльність, яка забезпечує професійний

саморозвиток майбутнього вчителя, враховуючи специфіку вчителів економічного профілю, передбачає застосування ігрових педагогічних технологій. Вони сприяють саморозкриттю, саморозвитку майбутнього вчителя з опорою на його підсвідомість, свідомість, розум і творчість.

Ключові слова: майбутній учитель, педагогічний ВНЗ, професійний саморозвиток.

Требіна Т.Ф. Навчально-методичне забезпечення професійної підготовки сучасних інженерів

У статті проаналізовано стан навчально-методичного забезпечення як важливої складової підвищення якості професійної підготовки інженерів на прикладі НТУ “ХПІ”. Доведено, що навчально-методичне забезпечення навчально-виховного процесу є одним з головних чинників у підготовці майбутніх фахівців з високим рівнем фахової й соціальної компетенції. За останні роки науково-педагогічний склад НТУ “ХПІ” виконав велику роботу з удосконалення навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців, що здійснювалося, насамперед, у межах програми “Підручник 2005–2010”.

Ключові слова: інженер, навчально-методичне забезпечення, професійна підготовка.

Федоренко О.І. Методи й форми виховної роботи працівників правоохоронних органів з підлітками

У статті проаналізовано існуючі в педагогічній теорії та практиці класифікації методів і форм виховної роботи. На основі узагальнення накопиченого досвіду запропоновано класифікацію методів і форм роботи працівників правоохоронних органів з підлітками в аспекті запобігання правопорушенням.

Ключові слова: виховна робота, підлітки, правоохоронні органи.

Фісун О.В. Реалізація ідей фасилітації в діяльності вчителя

В статті проаналізовано сутність фасилітації, її феноменів емпатії й рефлексії, фасилітаційної взаємодії між учителем і учнями. Розкрито особливості фасилітаційного спілкування між учасниками навчального процесу.

Ключові слова: гуманістична педагогіка, дитиноцентризм, емпатія, недирективні методи навчання, особистісно орієнтоване навчання, рефлексія, фасилітація.

Фокшек А.В. Системний підхід в управлінні освітою як предмет вітчизняної педагогічної думки ХХ ст.

У статті розглянуто вітчизняну педагогічну спадщину ХХ ст. з точки зору формування загальнонаукового системного підходу. Розкрито специфіку педагогічних об’єктів системного дослідження в управлінні освітою й розкрито системний підхід в освіті як конкретно-наукову методологію.

Ключові слова: педагогічна система, система, системний підхід, системотворчий фактор, управління.

Фоміних Н.Ю. Сутність поняття “інформаційно-комунікаційні технології” та їх значення на сучасному етапі модернізації освіти

У статті проаналізовано науково-методичну літературу. Розкрито сутність поняття “інформаційно-комунікаційні технології”. Визначено їх компоненти.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, модернізація освіти.

Фунтікова О.О. Об’єкт формує суб’єкт: теоретична можливість засвоєння дошкільниками понять про навколишній світ

На основі аналізу персоногенетичного, соціогенетичного, біогенетичного й історико-еволюційних підходів до розвитку людини доведено, що дошкільне дитинство має великі неосяжні можливості щодо засвоєння наукових понять.

Ключові слова: дошкільники, наукове поняття, об’єкт, суб’єкт.

Харківська А.А. Сучасна модульна освіта та рейтинговий підхід до оцінювання професійної компетентності студентів ВНЗ

В статті проаналізовано переваги сучасної модульної системи. Доведено, що необхідно оцінювати не лише обсяг знань, умінь і навичок, а й у цілому професійну компетентність майбутнього фахівця. Для цього запропоновано введення рейтингової системи оцінювання. Якісні показники доцільно використовувати як елементи ключових компетентностей. Створена модель включає: рейтинг академічної успішності, науково-креативний та громадський рейтинги.

Ключові слова: громадський рейтинг, комплекс складових моделі керівника, модульна система, науково-креативний рейтинг, професійна компетентність, рейтинговий підхід, система оцінювання.

Хаустова О.В. Розвиток духовного потенціалу вчителя з точки зору педагогічної антропології В.О. Сухомлинського

У статті розкрито теоретичні основи розвитку духовного потенціалу вчителя за В.О. Сухомлинським. Доведено необхідність перебудови післядипломного педагогічного процесу як у курсовий, так і міжкурсний період з метою впливу на розвиток духовного потенціалу вчителя. Упровадження ідей В.О. Сухомлинського в процес розвитку духовного потенціалу вчителя в КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР засвідчило їх актуальність, підвищило результативність післядипломної освіти вчителів.

Ключові слова: В.О. Сухомлинський, духовний потенціал, педагогічна антропологія.

Царенко О.П. Формування позитивної мотивації курсантів до навчально-ігрового проектування в процесі гуманітарної підготовки

В статті обґрунтовано, що формування позитивної мотивації курсантів до пізнавальної активності в інноваційній діяльності у формі навчально-ігрового проектування в процесі гуманітарної підготовки дасть змогу реалізувати мотиваційний компонент самодостатнього особистісного і професійного розвитку майбутніх офіцерів-прикордонників за допомогою формування в них пізнавального інтересу, пізнавальної ініціативи та творчої самодіяльності.

Ключові слова: гуманітарна підготовка, навчально-ігрове проектування, позитивна мотивація.

Церковнікова Н.А. Що таке талант і як його навчати?

У статті висвітлено проблеми змісту навчання хімії в класах хіміко-біологічного профілю. Розкрито сутність понять “обдарованість”, “обдаровані діти”, “талант”, “геній”. Проаналізовано програми з хімії для 10–11-х класів хіміко-біологічного профілю за змістом та критеріями оцінювання.

Ключові слова: геній, навчання хімії, обдаровані діти, обдарованість, талант.

Чевичелова О.О. Інноваційні методи та технології викладання іноземних мов у ВНЗ в контексті гуманістичної спрямованості навчального процесу

У статті розкрито зміст та особливості впровадження інноваційних методів і технологій викладання іноземних мов у ВНЗ у контексті гуманізації навчального процесу. Визначено напрями впровадження інноваційних методів навчання у ВНЗ.

Ключові слова: гуманістична спрямованість, інноваційний метод, навчальний процес, технологія викладання.

Черчата Л.М. Особливості використання Інтернет-ресурсів у самостійній роботі студентів гуманітарних факультетів

У статті розкрито особливості використання Інтернет-ресурсів у ході СР студентів-гуманітаріїв на прикладі студентів історичних факультетів. Доведено, що належ-

ним чином організована СР в умовах використання НІТ забезпечує засвоєння теоретичного матеріалу з виучуваної дисципліни, закріплення знань теоретичного матеріалу на практиці з використанням необхідного інструментарію, застосування набутих знань і практичних навичок для аналізу ситуації та прийняття правильного рішення, формування власної позиції, теорії, моделі.

Ключові слова: гуманітарний факультет, Інтернет-ресурс, самостійна робота.

Четаєва Л.П. Шляхи й методи використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі початкової школи

Одним із завдань вищої освіти в Україні є формування освіченої особистості. Застосування ІКТ дасть змогу здійснити перехід від традиційного інформаційно-пояснювального навчання, зорієнтованого на передачу готових знань, до особистісного розвивального, спрямованого не тільки на засвоєння знань, а й на організацію способів навчальної діяльності, розвиток творчої особистості.

Ключові слова: гіперсередовище, інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерні технології, методи навчання.

Чен Н.В. Інноваційна діяльність в освіті

У статті розглянуто питання щодо інноваційної діяльності, основні підходи до визначення інновацій в освіті, а також функції інноваційного навчання.

Ключові слова: інновація, інноваційна діяльність, інноваційна педагогічна діяльність.

Чорна С.С. Принципи формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури

У статті розкрито принципи формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури. Доведено, що педагогічний процес у магістратурі має забезпечувати не лише підвищення кваліфікації працівників системи освіти, самоосвіту й наукове зростання, а й особистісне зростання педагогічної культури кожного фахівця.

Ключові слова: магістратура, педагогічна культура, педагогічний процес.

Шадріна А.В. Філософські засади визначення поняття “креативний потенціал особистості”

У статті викладено філософські засади визначення поняття “креативний потенціал особистості”. Доведено, що основні тенденції становлення особистості великою мірою визначаються внутрішнім потенціалом, який є в конкретній особистості на даний момент і являє собою своєрідну єдність кількісних і якісних можливостей конкретного індивіда.

Ключові слова: креативний потенціал особистості, становлення особистості, філософські засади.

Шаров С.В. Експериментальна перевірка дидактичних умов організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету

У статті висвітлено основні результати експериментальної перевірки дидактичних умов організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету. Експериментальну перевірку ефективності дидактичних умов організації диференційованої самостійної навчальної діяльності здійснено за мотиваційним, операційним та оцінним критеріями. Проаналізовано сформованість у студентів умінь з самостійної навчальної діяльності, рівень мотивації до вивчення навчальної дисципліни й рівень самооцінки власної самостійної навчальної діяльності студентів.

Ключові слова: дидактичні умови, диференційована самостійна навчальна діяльність, експериментальна перевірка.

Шевченко В.І. Педагогічна практика – найефективніша форма підготовки студентів музично-педагогічних факультетів до майбутньої професійної діяльності

У статті розкрито сутність та особливості педагогічної практики студентів музичних факультетів у позашкільних мистецьких закладах, перевагу такої практики над практикою в загальноосвітніх школах та її вплив на формування самостійності майбутніх учителів музики. Доведено, що педагогічна практика в школі естетичного виховання (школа мистецтв) являє собою спосіб оволодіння різноманітними видами мистецької діяльності, які необхідні майбутньому вчителю музики як для класної, так і позакласної роботи.

Ключові слова: музично-педагогічний факультет, педагогічна практика, професійна діяльність.

Шкваріна Т.М. Оцінка ефективності системи підготовки майбутніх учителів до здійснення дошкільної іншомовної освіти

У статті подано оцінку ефективності системи підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання дошкільників. Результати, отримані на етапі формувального дослідження, підтверджують значні позитивні зміни показників формування професійної компетентності порівняно із результатами на констатувальному етапі, ефективність теоретично встановленої системи спеціалізованої підготовки вчителів до здійснення іншомовної освіти дітей дошкільного віку та розробленого навчально-методичного забезпечення.

Ключові слова: дошкільна іншомовна освіта, професійна компетентність, система підготовки вчителів.

Шпак І.О. Кредитно-модульна технологія в системі вищої освіти України

У статті розкрито поняття “модуль” та принципи кредитно-модульного навчання. Упровадження вітчизняної моделі кредитної системи – кредитно-модульної системи організації навчального процесу – має здійснюватися з урахуванням традицій, незаперечних здобутків та переваг вітчизняної системи освіти в підготовці фахівців.

Ключові слова: кредитно-модульна технологія, модуль, система вищої освіти.

Штанова В.Є. Інтерактивні методи вдосконалення управлінських умінь молодого керівника загальноосвітньої школи в системі ІІІО

У статті описано цикл ділових ігор, реалізація яких розвиває в молодого керівника школи професійні якості як складову його операційно-діяльній сфери. Запропоновано цикл ігор, що дає змогу розвинути в молодого директора школи професійні якості. Теоретичні знання з управління допоможуть йому забезпечити високу ефективність свого навчального закладу.

Ключові слова: загальноосвітня школа, молодий керівник, система ІІІО, управлінські уміння.

Штефан Л.В. Характерологічні ознаки поняття “інноваційна культура”

У статті проаналізовано існуючі трактування поняття “інноваційна культура” з метою визначення його характерологічних ознак. Визначені тенденції щодо розуміння сутності інноваційної культури як системного утворення дали змогу сформулювати напрям наших подальших досліджень – вивчення інноваційної культури як системного конструкту, що має складну структуру та базується на засадах гармонізації особистості.

Ключові слова: гармонізація особистості, інноваційна культура, розвиток людства.

Шукалова О.С. Сприяння вчителя формуванню високого рівня пізнавального інтересу молодшого школяра

У статті розкрито педагогічні засоби сприяння формуванню високого рівня пізнавального інтересу та розвитку поінформованості щодо психологічного обґрунтування

дієвості таких засобів. Проаналізовано типи проблемних ситуацій, що найчастіше виникають у навчальному процесі. Подано правила створення проблемних ситуацій.

Ключові слова: молодший школяр, проблемна ситуація, формування пізнавального інтересу.

Юсупова М.Ф., Нечасва Д.В. Організація практичних занять з нарисної геометрії для досягнення дидактичних цілей в умовах використання комп'ютерних технологій

У статті запропоновано методику викладання на практичних заняттях з нарисної геометрії за допомогою комп'ютерних технологій.

Ключові слова: комп'ютерні технології, методика викладання, навчальний процес.

Ягремцева А.О. Гендерний підхід в освітньому процесі: порівняльний аналіз українського та німецького досвіду

У статті висвітлено результати порівняльного аналізу українського та німецького досвіду щодо інтеграції гендерного підходу в освітній процес.

Ключові слова: гендерний підхід, освітній процес.

Язык О.І. Моделювання особистісно орієнтованої виховної системи приватної загальноосвітньої школи

У статті запропоновано модель особистісно орієнтованої виховної системи приватної загальноосвітньої школи за допомогою матриці виховного середовища. Доведено, що вона є дієвим інструментом не тільки опису моделі виховної системи, а і її аналізу та вдосконалення.

Ключові слова: особистісно орієнтована виховна система, приватна загальноосвітня школа.

Якиміва О.О. До проблеми виховання милосердя у студентів

У статті проаналізовано сутність поняття “милосердя”. Розглянуто основні підходи до визначення поняття. Аналіз психолого-педагогічної літератури, наукових праць дослідників дає підстави стверджувати, що милосердя визначається в різних аспектах: як цінність, як особистісна якість людини, як діяльність (прояв милосердя) і поведінка.

Ключові слова: виховання, милосердя, студент.

Яковець В.П. Модернізація управління навчальним процесом у вищих навчальних закладах в умовах Болонського процесу

У статті окреслено управлінські дії, виконання яких забезпечує ефективне впровадження у вищих навчальних закладах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Обґрунтовано її переваги порівняно з традиційними системами. Проаналізовано деякі аспекти цієї проблеми. Розглянуто основні принципи планування й організації навчання студентів за кредитно-модульною системою.

Ключові слова: Болонський процес, кредитно-модульна система, навчальний процес.

АННОТАЦИИ

Амелина С.М. Истоки культуры профессионального общения в отечественном философском наследии

Проанализированы философские идеи отечественных мыслителей, научных работников, общественных деятелей и их значение для формирования культуры профессионального общения будущих специалистов-аграриев. Определена важная роль в решении спорных вопросов вербальных коммуникативных средств и умений. Выявлено значение терпимости как основы процесса профессионального общения.

Ключевые слова: профессиональное общение, слово, толерантность, инакомыслие, философское наследие.

Бочарова О.А. Черты характера одаренного ученика в исследованиях зарубежных научных работников

На основе анализа значительного количества зарубежной психолого-педагогической литературы определены основные черты характера одаренного ребенка. Раскрыто значение учета позитивных и негативных черт личности с целью ее последующей социализации.

Ключевые слова: обучение и отбор, одаренный ребенок, талантливая молодежь, черты характера.

Головачук Н.И. Развитие творческих способностей будущего учителя в профессиональной подготовке вуза

Представлено результаты изучения и анализа опыта работы кафедр Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии по формированию творческой личности учителя в процессе вузовской подготовки. Определена роль процессов развития и реализации творческого потенциала будущих учителей средствами художественного творчества.

Ключевые слова: творческая личность ученика, учебно-воспитательный процесс, индивидуальность, поисково-проблемный стиль мышления, художественное творчество.

Гончар О.О. Проблема периодизации развития идеи педагогического взаимодействия участников учебного процесса в украинской системе высшего образования второй половины XX века

Настоящая статья посвящена обоснованию историко-педагогической периодизации, главным критерием создания которой являются изменения в характере педагогического взаимодействия участников учебного процесса в системе высшего образования Украины второй половины XX в., что позволяет исследовать внутреннюю логику развития педагогической теории в целом, а также дать адекватную оценку положений современной дидактической концепции.

Ключевые слова: этапы, гуманизация, взаимодействие, периодизация, догма, лекция, интерактивный, концепт, субъект, сотрудничество.

Горшкова О.Г. Формирование креативного мышления ребенка во внешкольном учреждении

Определены пути формирования креативного мышления личности во внешкольном учреждении. Проанализирована роль педагога в процессе формирования у ребенка творческого подхода к овладению знаниями.

Ключевые слова: внешкольное учреждение, креативное мышление, личность.

Грабовская М.В. Особенности налаживания социального взаимодействия в дисфункциональной семье

В статье представлены особенности налаживания социального взаимодействия в дисфункциональной семье. Доказано, что социальные педагоги помогают дисфункцио-

нальным семьям решать их проблемы, создавая для этого необходимые ресурсы, обеспечивающие взаимодействие между членами семьи или между семьей и средой в целом, влияют на социальную политику.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, дисфункциональная семья, социальная педагогика.

Ермак Л.С. Теоретические основы формирования у студентов навыков планирования и организации самостоятельной работы

В статье обоснована необходимость качественной подготовки студентов высшего заведения к самостоятельной организации своего учебно-воспитательного процесса. Проанализированы теоретические основы формирования у студентов навыков планирования и организации самостоятельной работы. Доказано, что успешность учебной деятельности студентов зависит от их умения планировать свою самостоятельную работу и вести учет времени в процессе ее выполнения. Самостоятельная работа имеет как практическое, так и воспитательное значение, так как она формирует такие деловые качества будущих специалистов, как самостоятельность, организованность и настойчивость.

Ключевые слова: самостоятельная деятельность, самостоятельная работа, самостоятельность, организованность, организация деятельности, учет времени, планирование, навык, умение.

Канонец Н.В. Принцип мультимедийности при создании электронного учебника как средства индивидуализации обучения студентов.

В статье рассматриваются средства и дидактические приемы, которые используются в электронных учебниках, разработанных автором, для реализации принципа мультимедийности и для достижения дидактических целей индивидуализации обучения студентов аграрных колледжей.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, мультимедийность, электронный учебник.

Катрич Н.В. Систематизация функций и видов деятельности педагога высшего учебного заведения

В статье выявлены и систематизированы основные виды деятельности педагогов высшей школы. Проанализированы научные взгляды на функции преподавателей в учебно-воспитательном процессе. Выделен творческий подход как отдельный вид педагогической деятельности.

Ключевые слова: виды и компоненты деятельности педагога, функции, творческий подход, высшее учебное заведение.

Клопота О.А. Анализ публикаций областных СМИ относительно проблем людей с ограниченными возможностями здоровья

В статье выявлено объем информации, посвященной проблемам людей с ограниченными физическими возможностями, в областных средствах массовой информации. Решению этой проблемы должна способствовать и разработка региональных программ оптимизации информационной политики относительно инвалидов, что предполагает развитие основных направлений информационной поддержки людей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: областные СМИ, люди с ограниченными возможностями здоровья.

Кучеренко Н.В. Подготовка преподавателя высшей школы к профессиональной деятельности в высших учебных заведениях Украины

В статье проанализированы основные теоретические источники системы профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшего учебного заведе-

ния. Исследована украинская система педагогической подготовки преподавателей иностранных языков в высшей школе. Определена внедрение новейших технологий как основную цель специального образования.

Ключевые слова: новейшие технологии, специальное образование, иностранный язык, профессионально ориентированные дисциплины, система образования, профессионально-педагогическая подготовка.

Мосейко Ю.В. Методические особенности семинарских занятий в условиях компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущих инженеров-металлургов

В статье раскрыты методические особенности семинарских занятий в условиях применения компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущих инженеров-металлургов. Выявлена высокая практическая эффективность и результативность предлагаемой методики. Подтвержден тезис о том, что надлежащим образом организованный квазипрофессиональная деятельность является одним из педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих инженеров-металлургов.

Ключевые слова: семинарское занятие, компетентностный подход, профессиональная подготовка, инженер-металлург, квазипрофессиональная деятельность, академическая модификация.

Олексюк Н.С. Основные критерии и показатели эффективности социально-педагогической работы с семьями военнослужащих в условиях реформирования Вооруженных сил Украины

Выявлены и обоснованы критерии и показатели эффективности социально-педагогической работы с семьями военнослужащих в условиях реформирования Вооруженных сил Украины. Определен основной критерий – отлаженность положительной направленности жизнедеятельности семьи и социализованность ее членов.

Ключевые слова: семьи военнослужащих, социально-педагогическая работа, Вооруженные силы Украины, социализованность, психологический климат, социально-экономическое благополучие.

Папуча В.М. Характеристика научных подходов к изучению феномена педагогического мастерства учителя физического воспитания как научная категория

В статье проанализированы существующие подходы к изучению феномена педагогического мастерства в научной литературе. Показано ассоциативную связь категории “педагогическое мастерство” с такими понятиями, как: “открытая система”, “катарсис”, “творчество”, “оригинальность”, “гуманность”. Обоснована ключевая роль индивидуальности учителя, в частности учителя физического воспитания, в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, учитель физического воспитания, духовность, творчество, гуманность, дискретный подход.

Переворська О.И., Золотаревская В.О. К проблеме диалогизации профессионального общения

Определена сущность проблемы диалогизации образовательного процесса. Обоснована необходимость диалогического профессионального общения. Выявлено, что изменение психологической позиции педагога приводит к изменению статуса студента, свидетельствует о положительных сдвигах в уровнях сформированности у студентов коммуникативных умений, о необходимости дальнейшей диалогизации профессионального общения.

Ключевые слова: діалогізація, психологическая позиция, профессиональное общение, коммуникативные умения, учебный диалог.

Переплётчиков Д.О. Постановка проблемы подготовки будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к организации деятельности ДЮСШ на этапе базового высшего образования

Сформулирована проблема профессиональной подготовки будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту, решение которой способствует сохранению тренерского потенциала, повышению престижа работы тренера, привлечению молодых талантливых специалистов к работе в детско-юношеских спортивных школах и увеличению количества детей и юношей, которые занимаются спортом. Определены необходимые условия подготовки педагогов на этапе получения базового высшего образования.

Ключевые слова: детско-юношеская спортивная школа, базовое высшее образование, тренерский состав, творческая молодежь, физическое воспитание.

Перминова А.В. “Общие” и “частные” методики профессионального обучения

В статье рассмотрен вопрос относительно существенности общих и отдельных методик профессионального обучения, оптимизации профессионального образования, методической деятельности преподавателей и мастеров производственного обучения. Предложены пути усовершенствования процесса профессионального обучения.

Ключевые слова: оптимизация, профессиональное образование, дидактика, производственное обучение, общая методика, отдельная методика.

Пивовар Ю.О. Социально-политические и культурные сдвиги в области образования одаренной молодежи ФРГ в период с 60-х гг. до объединения современной Германии

Статья посвящена изучению влияния мировых изменений в политической и культурной жизни на образовательную политику по вопросам обучения и воспитания одаренной молодежи в ФРГ в период от 1960-х гг. до образования в 1990 г. единого немецкого государства.

Ключевые слова: демократизация, всемирные образовательные приоритеты, эмансипация, европейская интеграция.

Писаренко О.М. Эстетичное воспитание студентов в процессе обучения иностранного языка

В статье доказана важность эстетичного воспитания студентов. Рассмотрены возможные пути его реализации во время изучения иностранного языка. Предложены основные формы и методы внедрения, в частности сделано акцент на важной роли педагогической поддержки самостоятельного творчества студентов.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, иностранный язык, диалог, педагогическая поддержка, творчество, эстетический потенциал.

Пескарь М.О. Метод “портфолио” как средство формирования рефлексивной культуры будущего дизайнера

В статье рассмотрена суть феномена рефлексии. Предложена структура рефлексивной культуры дизайнера. Выяснена суть категории “портфолио”. Представлено ее ориентировочное содержание в процессе профессиональной подготовки будущего дизайнера и сформулированы рекомендации по подготовке и презентации электронного портфолио для студентов-выпускников дизайнерской специальности. Актуализирована педагогическая целесообразность использования метода “портфолио” как эффективного средства формирования рефлексивной культуры будущих дизайнеров.

Ключевые слова: рефлексивная культура, метод “портфолио”, будущий дизайнер.

Пишун С.Г. Культура досуга молодежи в контексте современных тенденций свободного времени

В статье исследован досуг молодежи как качественную характеристику человеческой деятельности, его трансформации. Проанализированы положительные тенденции, связанные с формированием и распространением новых направлений досуговой деятельности, которая раскрывает и позволяет реализовать новые формы интересного проведения свободного времени.

Ключевые слова: свободное время, досуг, молодежный досуг, культура, культурные потребности.

Плахтиенко Т.Ю. Использование технологий кооперативного обучения в зарубежной образовательной практике

Проанализированы проблемы использования технологий кооперативного обучения. Определены исторические предпосылки его возникновения от периода зарождения к моменту разработки ее основной идеологии. Приведены основные виды известнейших технологий кооперативного обучения и главные принципы их организации.

Ключевые слова: свободное время, досуг, молодежный досуг, культура, культурные потребности.

Пидбуцкая Н.В. Эволюция феномена “конфликт” в зарубежной научной литературе

В статье раскрыты особенности феномена “конфликт” в зарубежной научной литературе. Определены принципы философско-социологического и психологического подходов к его изучению. Предложено определение конфликта как противодействия его субъектов.

Ключевые слова: конфликт, феномен, субъект, философско-социологический подход, психологическая традиция.

Полубоярина И.И. Проблема исследования музыкальной одаренности в психолого-педагогической науке

В статье проанализирован опыт изучения музыкальной одаренности в психолого-педагогической науке. Определена музыкальная одаренность как своеобразный феномен, который рассматривается вне психологических теорий развития. Подтверждена важная роль общих факторов развития в детерминации музыкальной деятельности, а также необходимость “взаимодействия” разных способностей в условиях реальной деятельности.

Ключевые слова: музыкальная одаренность, способность, креативность, музыкальная психология и педагогика, стилевое ощущение.

Поникаровская С.В. Реализация принципа гуманизации образования на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе

Рассмотрена гуманистическая концепция обучения и воспитания на занятиях по иностранному языку на основе гуманизации отношений преподавателя и студентов, который составляет оптимальные условия для раскрытия, коррекции и развития личности студента. Подчеркнуто важную роль преподавателя в процессе формирования гуманности студентов.

Ключевые слова: гуманизация, образование, иностранный язык, неязыковой вуз, преподаватель, коррекция.

Пономарёв В.А. Показатели сформированности профессионально-педагогической компетентности тренера по атлетической гимнастике

Определены показатели профессионально-педагогической компетентности тренеров по атлетической гимнастике. Предложена их классификация на субъективные и

объективные. Проанализирована важная роль самооценки тренера и экспертного оценивания в процессе формирования профессионально-педагогической компетентности специалистов.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, тренер, самооценка, экспертное оценивание, критерий сформированности.

Пономарёва О.И. Организация работы студентов на практических занятиях по иностранному языку в высших учебных заведениях

В статье рассмотрены способы организации аудиторной и самостоятельной работы студентов с текстами и другими носителями информации. Изучены пути повышения эффективности учебного процесса с помощью применения новейших учебных технологий. Даны рекомендации по проведению презентаций на иностранном языке по теме исследования.

Ключевые слова: модернизация учебного процесса, обучение навыкам презентации, новые подходы к аудированию, модульные технологии обучения.

Пономарёва Г.Ф. Анализ развития системы высшего образования в контексте евроинтеграции

В статье проанализировано проблемы формирования образовательных стандартов в контексте Болонского процесса на примере анализа изменений государственных стандартов Украины в конце XX – начала XXI вв. Осуществлен анализ характерных особенностей тенденций развития зарубежных систем высшего образования. Раскрыты особенности модернизации национальной системы образования; доказано, что создание единого европейского образовательного пространства, гармонизация национальных СВО невозможны без разработки процедуры их признания, приемлемой для всех европейских стран.

Ключевые слова: система высшего образования, государственный образовательный стандарт, Европейская зона высшего образования, модернизация системы высшего образования, стандартизация образования, процесс.

Прикотенко Т.А. Вопрос формирования положительного отношения к обучению у учеников начальной школы в педагогическом наследии С.И. Миропольского

Проанализирован и систематизированы взгляды С.И. Миропольского на цель, задачи, пути и средства формирования положительного отношения к обучению у учеников начальной школы. Определена необходимость изучения темпераментов детей, развития самостоятельности школьников в обучении. Выявлены общие и отличительные черты в теориях С.И. Миропольского и других представителей педагогической науки.

Ключевые слова: положительное отношение, начальная школа, педагогическое наследие С.И. Миропольского, самостоятельность, темперамент.

Приходченко К.И., Охрименко В.В. Понятие “интеллект” как когнитивный компонент регуляции творческой просветительно-воспитательной среды

В статье раскрыто понятие “интеллект” как когнитивный компонент регуляции творческой просветительно-воспитательной среды. Определено, что формирование личности ребенка, его умственное развитие происходят в процессе разнообразных видов деятельности, успеваемость интеллектуального развития детей зависит целенаправленного, систематического и комплексного использования их педагогом.

Ключевые слова: положительное отношение, начальная школа, педагогическое наследие С.И. Миропольского, самостоятельность, темперамент.

Приходченко О.В. Использование врачом возможностей контактного взаимодействия с педагогами для расширения знаний по проблеме охраны материнства и детства

В статье показаны особенности использования врачом возможностей контактного взаимодействия с педагогами для расширения знаний по проблеме охраны материнства и детства. Показано, что душевная боль взаимосвязана с физической, но еще глубже. Поэтому необходимо жить в гармонии с самым собой, своей сутью, и тогда будет меньше болезней.

Ключевые слова: детство, контактное взаимодействие, материнство.

Птахина О.М. Сущностные характеристики феномену “взаимодействие”

В статье представлен анализ научных взглядов на феномен “взаимодействие”. Раскрыты его сущностные характеристики, которые являются весомыми для проектирования взаимодействия участников педагогического процесса в системе дистанционного обучения.

Ключевые слова: взаимодействие, дистанционное обучение, педагогический процесс.

Ремизанцева К.О. Гендерные изменения в системе высшего образования США (конец XVIII – первая половина XIX в.)

В статье рассматриваются вопросы гендерного становления системы высшего образования США. Предлагается гендерный анализ, а также сравнение мужских колледжей и университетов с первыми женскими академиями и семинариями США конца XVIII – первой половины XIX в. Выделяются гендерные стереотипы, которые появились в высшем образовании на протяжении указанного времени.

Ключевые слова: гендерные стереотипы, мужские колледжи и университеты, женские академии и семинарии.

Романишина О.Я. Некоторые исторические аспекты формирования информационной культуры человечества

В статье раскрыты исторические аспекты проблемы информатизации образовательной среды. Рассмотрены теоретические основы информатизации общества и значение исторических аспектов в этом процессе.

Ключевые слова: информатизация образовательной среды, информационная культура человечества, исторические аспекты.

Романишин Ю.Л. Влияние информационно-коммуникационных технологий на формирование готовности будущих документоведов-менеджеров к профессиональной деятельности: результаты формирующего эксперимента

В статье проанализированы результаты формирующего эксперимента и выявлено влияние ИКТ на формирование готовности будущих документоведов-менеджеров к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, документовед-менеджер, профессиональная деятельность, формирующий эксперимент.

Руденко Н.В. Внедрение гендерного подхода в систему высшего образования

В статье проанализированы проблемы интеграции гендерного подхода в систему высшего образования. Выделены этапы формирования и развития гендерного подхода в образовании: традиционная педагогика, критическая педагогика, феминистский подход.

Ключевые слова: высшее образование, гендерный подход, критическая педагогика, традиционная педагогика.

Русанов Г. Усовершенствование управленческой компетентности руководителя птуз в современных условиях

В статье рассмотрены актуальные проблемы управления профессионально-техническими учебными заведениями в контексте социальных трансформаций в условиях постоянных изменений в реальном рынке труда. Проанализированы теоретические проблемы управления и необходимые компетенции руководителя профессиональной школы соответственно современным тенденциям, определены условия и пути усовершенствования его управленческой деятельности.

Ключевые слова: управление профессионально-техническими учебными заведениями, управленческая деятельность, управленческая компетентность руководителя, усовершенствование управления, развитие.

Рябова О.Б. Сущность творческой индивидуальности как педагогической категории

В статье выявлена сущность творческой индивидуальности будущего учителя. Доказано, что для того, чтобы стимулировать творческую деятельность, необходимо развивать творческую индивидуальность будущих специалистов, проводить специальное обучение педагогов творческой деятельности с целью усовершенствования их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: будущий учитель, педагогическая категория, творческая индивидуальность.

Савищенко В.М. Пути преодоления правового нигилизма студенческой молодежи

В статье раскрыта авторская позиция относительно путей преодоления правового нигилизма студенческой молодежи. Выделены основные подходы к определению сущности понятия “нигилизм”: философский, педагогический, психологический, юридический. Учитывая возрастные особенности человека, его способность к самоубеждению и познанию, выделены такие разновидности правового нигилизма: автосугестивный, идентификационный, когнитивный.

Ключевые слова: правовой нигилизм, студенческая молодежь.

Савчук Л.О. Педагогические условия формирования информатической составляющей профессиональной подготовки будущих экономистов в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности

В статье рассмотрены педагогические условия формирования информатической составляющей профессиональной подготовки будущих экономистов в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Обоснованы педагогические условия профессионального становления будущих экономистов в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: информатическая составляющая, самостоятельная учебно-познавательная деятельность, профессиональная подготовка.

Саенко Н.В. Культурологический подход к формированию общекультурной компетентности будущего специалиста

В статье проанализирован потенциал и возможности культурологического подхода как средства личностного и профессионального становления студентов высших технических учебных заведений. Обосновано, что культурология – это обобщенное название комплекса гуманитарных знаний и социальных наук, которые изучают культурные феномены.

Ключевые слова: культурологический подход, общекультурная компетентность, личностное становление, профессиональное становление.

Самойленко Н.Ю. Теоретико-методологические основы развития методической компетентности мастеров производственного обучения профессионально-технических учебных заведений

Проанализированы методологические основы развития методической компетентности мастера производственного обучения профессионально-технического учебного заведения. Определена система исходных положений исследования, которая позволит выявить и развить методические способности, умения (компетенции) мастеров производственного обучения,

Ключевые слова: методология, методическая компетентность, образовательные концепции, принципы, подходы, теории.

Саржевский С.Н., Саржевская Л.Э. Аспекты эффективного педагогического взаимодействия преподавателя и студента медицинского университета

В статье описаны механизмы и разновидности диалога педагога и студента в медицинском университете как основы повышения эффективности качества образования будущего специалиста. Доказано, что эффективное педагогическое взаимодействие преподавателя и студента-медика возможно только в форме диалога.

Ключевые слова: преподаватель, медицинский университет, педагогическое взаимодействие, студент.

Сватъев А.В. Общеобразовательный контекст составляющей подготовки будущего преподавателя-тренера к профессиональной деятельности

В статье представлен общеобразовательный контекст составляющей подготовки будущего преподавателя-тренера к профессиональной деятельности. На основе анализа психолого-педагогической литературы нами рассмотрен общеобразовательный контекст составляющей подготовки будущего преподавателя-тренера к профессиональной деятельности, а именно: “образование”, “профессиональное образование”, “воспитание”, “воспитание и развитие”, “развитие личности”.

Ключевые слова: профессиональное образование, воспитание, воспитание и развитие, развитие личности.

Свиридова Г.Г. Нравственно-эстетические взгляды В.А. Сухомлинского

В статье проанализированы особенности морального и эстетического воспитания в теоретическом и литературно-педагогическом наследии выдающегося украинского педагога – Василия Александровича Сухомлинского. Обосновано значение нравственно-эстетического воспитания как одного из приоритетных направлений в развитии гармоничной, духовно богатой личности.

Ключевые слова: морально-этические взгляды, В.А. Сухомлинский.

Северина Н.Ю. Анализ применения компетентностного подхода при формировании профессиональной компетентности будущих специалистов

В статье проанализировано применение компетентностного подхода при формировании профессиональной компетентности будущих специалистов инженерных специальностей. Доказано, что, формируя профессиональную компетентность будущего специалиста, следует разработать модель, в которой обязательно необходимо учитывать ключевые компетенции, определенные мировым научным сообществом.

Ключевые слова: компетентностный подход, формирование профессиональной компетентности, будущие специалисты.

Семенец Н.В., Семенец М.И. Использование здоровьесберегающих технологий в процессе преподавания физического воспитания

В статье раскрыты особенности использования здоровьесберегающих технологий в процессе преподавания физического воспитания. Рассмотрены духовная, душевная (психическая), физическая составляющие здоровья человека.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, преподавание физического воспитания.

Семченко Т.В. Профессиональная подготовка педагогов в Израиле

В статье анализируются проблемы становления и развития высшего педагогического образования в Израиле. Охарактеризованы ступени обучения в высших учебных заведениях и современное состояние подготовки педагогических кадров в Израиле. Рассмотрены структура и модель функционирования этой системы. Раскрыта сущность основных тенденций педагогического образования в университетах и колледжах Израиля.

Ключевые слова: Израиль, высшая школа, педагогическое образование подготовка педагогических кадров.

Сергиенко Н.С. Особенности кредитно-модульной системы при изучении иностранного языка в высшем учебном заведении

В статье проанализирован опыт использования кредитно-модульной системы организации обучения в высших учебных заведениях Украины. Представлена оценка эффективности ее внедрения.

Ключевые слова: кредитно-модульная система, изучение иностранного языка, высшее учебное заведение.

Седашева С.Л. Сущность организации педагогического взаимодействия в высшем педагогическом учебном заведении

В статье проанализирована сущность педагогического взаимодействия. Рассмотрено взаимодействие как психологическую проблему. Выявлено, что ее решение обусловлено целями воспитательной системы, необходимостью раскрытия природы ребенка, определения факторов воспитания.

Ключевые слова: высшее педагогическое учебное заведение, педагогическое взаимодействие.

Сивохоп Э.М. Критерии, критериальные показатели и уровни развития компонентов готовности к самопознанию будущих офицеров-пограничников в процессе физической подготовки

В статье определены критерии, критериальные показатели и уровни развития компонентов готовности к самопознанию будущих офицеров-пограничников в процессе физической подготовки. Выявлена корреляционная зависимость между ними.

Ключевые слова: критерии, критериальные показатели, уровни развития компонентов готовности к самопознанию, будущие офицеры-пограничники, физическая подготовка.

Синявская А.М. Реальные школы XIX в. и их роль в подготовке будущих специалистов торгово-экономической отрасли

В данной статье рассмотрено содержание, формы и методы обучения в реальных школах и их значение в подготовке специалистов торгово-экономической отрасли на западноукраинских землях в XIX в.

Ключевые слова: профессиональное образование, реальные школы, торговые школы, практический курс обучения.

Синопальникова Н.М. Интеграция в учебном процессе начальной школы

В статье проанализированы направления интеграции обучения в начальной школе, которые требуют более глубокого изучения, обоснования и обобщения, а также соответствующего соотношения практики и теории.

Ключевые слова: интеграция, учебный процесс, начальная школа.

Скирко Р.Л. Профессиональная подготовка будущих психологов к взаимодействию с общественными организациями в позааудиторной работе вуза

В статье определены основные приоритеты профессиональной подготовки практического психолога к работе с общественными организациями. Доказано, что процесс формирования профессиональной подготовки практических психологов к работе с общественными организациями основывается на таких педагогических принципах: диалогизации воспитательного процесса; интеллектуального взаимодействия и творчества; активности в диалоге.

Ключевые слова: взаимодействие с общественными организациями, позааудиторная работа, профессиональная подготовка.

Солярова И.О. Теоретические и методические основы использования компьютерного тестирования в учебном процессе

В статье проанализирована целесообразность и эффективность использования компьютерных тестов для объективного и прозрачного мониторинга качества образования. Доказано, что объективная и прозрачная диагностика качества усвоения учебного материала должна содержать гармоничное объединение разнообразных форм и методов контроля, с одной стороны, и применения тестирования (в частности компьютерного) – с другой.

Ключевые слова: компьютерное тестирование, учебный процесс.

Снигурова И.И. Педагогические технологии формирования и развития речевой культуры студентов инженерного профиля

Статья посвящена разработке эффективных педагогических технологий. Рассмотрены условия качественной речевой подготовки будущих инженеров, сформулированы основные положения педагогической технологии как системы формирования и развития речевой культуры студентов.

Ключевые слова: педагогические технологии, речевая культура, монолог, диалог.

Снисар О.А. Внедрение проблемного обучения в профессиональную подготовку младших медицинских специалистов

В статье освещены разные подходы к внедрению методов проблемного обучения при преподавании естественных дисциплин в медицинских учебных заведениях I–II уровней аккредитации. Раскрыты особенности применения проблемного обучения в подготовке младших медицинских специалистов с учетом профессиональной направленности.

Ключевые слова: проблемное обучение, подготовка младших медицинских специалистов, проблемная лекция, проблемная задача.

Собченко Т.М. Содержание естественного образования в начальной школе во второй половине XIX – в начале XX в.: исторический аспект

В статье представлен анализ архивных источников, научной литературы, педагогической прессы второй половины XIX – начала XX в. Обобщенно содержание естественного образования в начальной школе.

Ключевые слова: педагогическая пресса, природоведческое образование.

Соколова Н.О. Новые подходы к структуре урока в 60-х гг. XX в.

В статье рассматриваются новые подходы к структуре урока в 60-х гг. XX в., творческие поиски учителей школ Липецкой области по повышению эффективности урока. Ключевые слова: урок, структура, учителя-новаторы, учебная деятельность.

Ключевые слова: урок, структура, учителя-новаторы, учебная деятельность.

Соловйова Ю.О. Народные ремесла в системе профессиональной подготовки будущих воспитателей детского сада

В статье определена роль народных ремесел в системе профессиональной подготовки будущих воспитателей детского сада. Раскрыта важность эстетичного восприятия действительности через усвоение и осмысление творческого наследия своего народа.

Ключевые слова: эстетическое восприятие действительности, народные ремесла, профессиональная подготовка.

Старкова Н.О. Развитие у студентов неязыковых вузов способностей к самостоятельной работе с текстом по специальности

В статье рассмотрено чтение, его виды и результаты, которые можно будет получить при изучении иностранного языка студентом во время учебного процесса в вузе, комбинируя аудиторную и самостоятельную позааудиторную работы.

Ключевые слова: способности, неязыковой вуз, самостоятельная работа с текстом.

Стрельцова Н.Ю. Условия создания и применения учебно-методических материалов при изучении органической химии студентами фармацевтического факультета

В статье определена структура и место в учебном процессе рабочего журнала для лабораторно-практических занятий по органической химии для студентов второго курса фармацевтического факультета. Разработана методика его использования.

Ключевые слова: рабочий журнал, учебно-методические материалы, органическая химия.

Стукало О.А. Коммуникативные качества преподавателя как фактор усовершенствования профессионального общения

В статье рассмотрено влияние коммуникативных качеств преподавателя на эффективность профессионального общения. Доказано, что все профессиональные коммуникативные качества преподавателя (эмпатия, рефлексия, децентрация и идентификация) равнозначны и взаимосвязаны. Они обеспечивают эффективность профессиональной педагогической деятельности, благоприятные условия для развития и формирования личности будущего специалиста, его успешного приспособления к разным условиям профессиональной деятельности.

Ключевые слова: децентрация и идентификация, эмпатия, коммуникативные качества, профессиональное общение, рефлексия.

Сумкина Т.О. Активизация познавательной деятельности студентов при изучении высшей математики

В статье рассмотрены проблемы активизации познавательной деятельности и самостоятельной работы студентов при изучении высшей математики в вузе. Активная познавательная деятельность – важное условие творческой и полноценной жизни студента. Только всесторонняя активность позволяет студентам из объекта превратиться на субъект процесса обучения.

Ключевые слова: активизация, познавательная деятельность, изучение высшей математики.

Сушенцева Л.Л. Создание методического комплекса на основах использования информационных технологий как условие формирования профессиональной мобильности учеников ПТУ

В статье рассмотрены проблемы создания методического комплекса дисциплины с помощью информационных технологий. Проанализировано несколько подходов к валидации тестов, которые различаются в зависимости от используемых критериев. Доказано, что методический комплекс информационного обеспечения учебной дисциплины можно рассматривать как целостную дидактическую систему, которая представляет собой базу знаний в одной из предметных областей, которая постоянно развивается.

Ключевые слова: информационные технологии, методический комплекс, профессиональная мобильность.

Сущенко А.В. Концептуальные предпосылки морального воспитания учеников общеобразовательных школ в условиях полиэтнической среды

В статье освещены концептуальные предпосылки морального воспитания учеников общеобразовательных школ в условиях полиэтнической среды. Предложенная концепция базируется на идее о том, что подобная инноватика должна подкрепляться не только по возможности более сильной внешней мотивацией и стимулами к изменениям в своей работе, но и реальными результатами для педагога, деятельность которого детерминирована потребностями в счастье, путь к которому лежит через самореализацию в избранной профессии.

Ключевые слова: концептуальные предпосылки, моральное воспитание, общеобразовательные школы, полиэтническая среда.

Сущенко Л.А. Влияние социально-педагогических факторов на стимулирование профессионального самосовершенствования педагога

В статье раскрыты особенности влияния социально-педагогических факторов на стимулирование профессионального самосовершенствования учителя. Стимулирование профессионального самосовершенствования в нашей концепции выходит за классические пределы курсовой переподготовки учителей и объединяется с исследовательской, научно-методической работой, универсализацией профессиональных функций. Ее особенностью является направленность на стимулирование непрерывного профессионального самосовершенствования в органическом единстве, преемственности и последовательности влияния на этот процесс ряда социально-педагогических факторов.

Ключевые слова: социально-педагогические факторы, профессиональное самосовершенствование, стимулирование.

Таскина Н. Проблема среды в педагогическом наследстве Л.С. Выготского и Л.П. Буревой

В статье рассмотрена сущность понятий “среда”, “социальная среда” и “среда личности”. Представлена характеристика среды Л.С. Выготским и Л.П. Буревой.

Ключевые слова: среда, социальная среда, личность, среда личности.

Тихомиров С.В. Ценностные ориентации современных студентов (теоретико-социологический аспект)

В статье проанализированы ценностные ориентации современных студентов. Сегодня ценности и ценностные ориентации прошлого претерпевают важные изменения. Четко прослеживается материальная заинтересованность в таких важных для молодые вопросы, как содержание обучения, проблемы дальнейшей профессиональной ориентации. Молодежь интересуется, прежде всего, музыка, литература, кино с преобладанием так называемой “массовой” культуры, в меньшей степени – политика, экономика и национальные отношения.

Ключевые слова: ценностные ориентации, современные студенты, теоретико-социологический аспект.

Ткалич К.И. Ведущие направления развития последипломного образования в Украине

В статье выявлены и охарактеризованы основные тенденции и проблемы развития бизнес-образования как одного из направлений последипломного образования. Доказано, что внедрение государственной аккредитации программ МВА будет отрицательно воспринято в зарубежных научных и образовательных кругах как знак отсутствия в Украине привлекательного климата для развития науки и образования, что, в свою очередь, ограничит приток в страну современных технологий и инвестиций в наукоемкие отрасли.

Ключевые слова: последипломное образование, бизнес-образование, программы МВА.

Ткаченко Л.П. Риторика как предмет научных исследований

Статья рассматривает риторику как предмет научных исследований в отрасли философии и лингвистики. Определены основные аспекты, которые являются наиболее актуальными для современной науки, проанализированы разные взгляды на риторику как феномен философского и лингвистического измерения.

Ключевые слова: софистика, маевтика, экзистенциализм, синкретизм, неориторика, коммуникация.

Топчий Г.С. Специфика профессионального саморазвития будущего учителя

В статье определена специфика профессионального саморазвития будущего учителя в условиях педагогического вуза. Доказано, что деятельность, которая обеспечивает профессиональное саморазвитие будущего учителя, учитывая специфику учителей экономического профиля, предусматривает применение игровых педагогических технологий. Они способствуют самораскрытию, саморазвитию будущего учителя с опорой на его подсознание, сознание, ум и творчество.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, будущий учитель, педагогический вуз.

Требина Т.Ф. Учебно-методическое обеспечение профессиональной подготовки современных инженеров

В статье проанализировано состояние учебно-методического обеспечения как важной составляющей повышения качества профессиональной подготовки инженеров на примере НТУ “ХПИ”. Доказано, что учебно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса является одним из главных факторов в подготовке будущих специалистов с высоким уровнем профессиональной и социальной компетенции. За последние годы научно-педагогический состав НТУ “ХПИ” провел большую работу по усовершенствованию учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки будущих специалистов, что осуществлялось, прежде всего, в рамках программы “Учебник 2005–2010”.

Ключевые слова: учебно-методическое обеспечение, профессиональная подготовка, инженер.

Федоренко О.И. Методы и формы воспитательной работы работников правоохранительных органов с подростками

В статье проанализированы существующие в педагогической теории и практике классификации методов и форм воспитательной работы. На основе обобщения накопленного опыта предложена классификация методов и форм работы работников правоохранительных органов с подростками в аспекте предотвращения правонарушений.

Ключевые слова: воспитательная работа, правоохранительные органы, подростки.

Фисун О.В. Реализация идей фасилитации в деятельности учителя

В статье анализируется сущность фасилитации, ее феноменов эмпатии и рефлексии, фасилитирующего взаимодействия между учителем и учениками. Раскрываются особенности фасилитирующего общения между участниками учебного процесса.

Ключевые слова: фасилитация, эмпатия, рефлексия, детоцентризм, личностно ориентированное обучение, гуманистическая педагогика, недирективные методы обучения.

Фокшек А.В. Системный подход в управлении образованием как предмет отечественной педагогической мысли XX в.

В статье рассмотрено отечественное педагогическое наследие XX в. с точки зрения формирования общенаучного системного подхода. Раскрыта специфика педагогических объектов системного исследования в управлении образованием и системный подход в образовании как конкретно-научную методологию.

Ключевые слова: педагогическая система, система, системный подход, системообразующий фактор, управление.

Фоминых Н.Ю. Сущность понятия “информационно-коммуникационной технологии” и их значение на современном этапе модернизации образования

В статье проанализирована научно-методическая литература. Раскрыта сущность понятия “информационно-коммуникационной технологии”. Определены их компоненты.

Ключевые слова: модернизация образования, информационно-коммуникационной технологии.

Фунтикова О.А. Объект формирует субъект: теоретическая возможность усвоения дошкольниками понятий об окружающем мире

На основе анализа персоногенетического, социогенетического, биогенетического и историко-эволюционных подходов к развитию человека доказано, что дошкольное детство имеет большие возможности для усвоения научных понятий.

Ключевые слова: объект, субъект, дошкольники, научное понятие.

Харьковская А.А. Современное модульное образование и рейтинговый подход к оцениванию профессиональной компетентности студентов вузов

В статье анализируются преимущества современной модульной системы. Автор подтверждает, что необходимо оценивать не только объем знаний, умений и навыков, но и в целом профессиональную компетентность будущего специалиста. Для этого предлагается введение рейтинговой системы оценивания. Качественные показатели целесообразно использовать как элементы ключевых компетентностей. Созданная модель включает: рейтинг академической успеваемости, научно-творческий и общественный рейтинги.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, модульная система, рейтинговый подход, система оценивания, комплекс составляющих модели руководителя, научно-творческий рейтинг, общественный рейтинг, общественный рейтинг.

Хаустова О.В. Развитие духовного потенциала учителя с точки зрения педагогической антропологии В.А. Сухомлинского

В статье раскрыты теоретические основы развития духовного потенциала учителя по В.А. Сухомлинскому. Доказана необходимость перестройки последипломного педагогического процесса как в курсовой, так и межкурсовой период с целью влияния на развитие духовного потенциала учителя. Внедрение идей В.А. Сухомлинского в процесс развития духовного потенциала учителя в КЗ “Запорожский областной ин-

ститут последипломного педагогического образования” ЗОС подтвердило их актуальность, повысило результативность последипломного образования учителей.

Ключевые слова: духовный потенциал, педагогическая антропология, В.А. Сухомлинский.

Царенко О.П. Формирование положительной мотивации курсантов к наставительно-игровому проектированию в процессе гуманитарной подготовки

В статье обосновано, что формирование позитивной мотивации курсантов к познавательной активности в инновационной деятельности в форме учебно-игрового проектирования в процессе гуманитарной подготовки позволит реализовать мотивационный компонент самодостаточного личностного и профессионального развития будущих офицеров-пограничников с помощью формирования у них познавательного интереса, познавательной инициативы и творческой самодеятельности.

Ключевые слова: положительная мотивация, наставительно-игровые проектирование, гуманитарная подготовка.

Церковникова Н.А. Что такое талант и как его учить?

В статье освещены проблемы содержания обучения химии в классах химико-биологического профиля. Раскрыта сущность понятий “одаренность”, “одаренные дети”, “талант”, “гений”. Проанализированы программы по химии для 10–11-х классов химико-биологического профиля по смыслу и критериями оценивания.

Ключевые слова: гений, обучение химии, одаренные дети, одаренность, талант.

Чевичелова О.О. Инновационные методы и технологии преподавания иностранных языков в вузе в контексте гуманистической направленности учебного процесса

В статье раскрыто содержание и особенности внедрения инновационных методов и технологий преподавания иностранных языков в вузе в контексте гуманизации учебного процесса. Определены направления внедрения инновационных методов обучения в вузе.

Ключевые слова: инновационный метод, технология преподавания, гуманистическая направленность, учебный процесс.

Черчата Л.М. Особенности использования Интернет-ресурсов в самостоятельной работе студентов гуманитарных факультетов

В статье раскрыты особенности использования Интернет-ресурсов в процессе СР студентов-гуманитариев на примере студентов исторических факультетов. Доказано, что надлежащим образом организованная СР в условиях использования НИТ обеспечивает усвоение теоретического материала по изучаемой дисциплине, закрепление знаний теоретического материала на практике с использованием необходимого инструментария, применение приобретенных знаний и практических навыков для анализа ситуации и принятия правильного решения, формирование собственной позиции, теории, модели.

Ключевые слова: гуманитарный факультет, Интернет-ресурс, самостоятельная работа.

Четаева Л.П. Пути и методы использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе начальной школы

Одной из задач высшего образования в Украине является формирование образованной личности. Применение ИКТ позволит осуществить переход от традиционного информационно-объяснительного обучения, сориентированного на передачу готовых знаний, к личностно развивающему, направленному не только на усвоение знаний, но и на организацию способов учебной деятельности, развитие творческой личности.

Ключевые слова: гиперсреда, компьютерные технологии, информационно-коммуникационной технологии, метод обучения.

Чен Н.В. Инновационная деятельность в образовании

В статье рассматриваются вопросы инновационной деятельности, основные подходы к определению инноваций в образовании, а также функции инновационного обучения.

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность, инновационная педагогическая деятельность.

Черная С.С. Принципы формирования педагогической культуры будущего преподавателя высшей школы в условиях магистратуры

В статье раскрыты принципы формирования педагогической культуры будущего преподавателя высшей школы в условиях магистратуры. Доказано, что педагогический процесс в магистратуре может обеспечивать не только повышение квалификации работников системы образования, самообразование и научный рост, но и личностный рост педагогической культуры каждого специалиста.

Ключевые слова: педагогическая культура, магистратура, педагогический процесс.

Шадрина А.В. Философские основы определения понятия “креативный потенциал личности”

В статье изложены философские основы определения понятия “креативный потенциал личности”. Доказано, что основные тенденции становления личности в большей степени определяются внутренним потенциалом, который есть у конкретной личности на данный момент и представляет собой своеобразное единство количественных и качественных возможностей конкретного индивида.

Ключевые слова: креативный потенциал личности, философские основы, становление личности.

Шаров С.В. Экспериментальная проверка дидактических условий организации дифференцированной самостоятельной учебной деятельности студентов педагогического университета

В статье освещены основные результаты экспериментальной проверки дидактических условий организации дифференцированной самостоятельной учебной деятельности студентов педагогического университета. Экспериментальная проверка эффективности дидактических условий организации дифференцированной самостоятельной учебной деятельности осуществлена по мотивационным, операционным и оценочным критериями. Проанализирована сформированность у студентов умений по самостоятельной учебной деятельности, уровень мотивации к изучению учебной дисциплины и уровень самооценки собственной самостоятельной учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: дидактические условия, экспериментальная проверка, дифференцированная самостоятельная учебная деятельность.

Шевченко В.И. Педагогическая практика – наиболее эффективная форма подготовки студентов педагогических-музыкально-педагогических факультетов к будущей профессиональной деятельности

В статье раскрыта сущность и особенности педагогической практики студентов музыкальных факультетов во внешкольных художественных учреждениях, преимущество такой практики над практикой в общеобразовательных школах и ее влияние на формирование самостоятельности будущих учителей музыки. Доказано, что педагогическая практика в школе эстетичного воспитания (школа искусств) представляет собой способ овладения разнообразными видами художественной деятельности, что необходимые будущему учителю музыки как для классной, так и внеклассной работы.

Ключевые слова: педагогическая практика, музыкально-педагогический факультет, профессиональная деятельность.

Шкварина Т.М. Оценка эффективности системы подготовки будущих учителей к осуществлению дошкольного иноязычного образования

В статье представлена оценка эффективности системы подготовки будущих учителей иностранного языка к обучению дошкольников. Результаты, полученные на этапе формовочного исследования, подтверждают значительные положительные изменения показателей формирования профессиональной компетентности сравнительно с результатами на констатирующем этапе, эффективность теоретически установленной системы специализированной подготовки учителей к осуществлению иноязычного образования детей дошкольного возраста и разработанного учебно-методического обеспечения.

Ключевые слова: дошкольное иноязычное образование, система подготовки учителей, профессиональная компетентность.

Шпак И.А. Кредитно-модульная технология в системе высшего образования Украины

В статье раскрыты понятия “модуль” и принципы кредитно-модульного обучения. Внедрение отечественной модели кредитной системы – кредитно-модульной системы организации учебного процесса – может осуществляться с учетом традиций, неопровержимых достижений и преимуществ отечественной системы образования в подготовке специалистов.

Ключевые слова: кредитно-модульная технология, система высшего образования, модуль.

Штанова В.Е. Интерактивные методы усовершенствования управленческих умений молодого руководителя общеобразовательной школы в системе ппо

В статье описан цикл деловых игр, реализация которых развивает у молодого руководителя школы профессиональные качества как составляющую его операционально-деятельностной сферы. Предложен цикл игр, который позволит развить у молодого директора школы профессиональные качества. Теоретические знания по управлению помогут ему обеспечить высокую эффективность своего учебного заведения.

Ключевые слова: управленческие умения, общеобразовательная школа, молодой руководитель, система ППО.

Штефан Л.В. Характерологические признаки понятия “инновационная культура”

В статье проанализировать существующие трактования понятия “инновационная культура” с целью определения его характерологических признаков. Определенные тенденции относительно понимания сущности инновационной культуры как системного образования позволили сформировать направление наших дальнейших исследований – изучение инновационной культуры как системного конструкта, который имеет сложную структуру и базируется на основах гармонизации личности.

Ключевые слова: гармонизация личности, инновационная культура, развитие человечества.

Шукалова О.С. Содействие учителя формированию высокого уровня познавательного интереса младшего школьника

В статье раскрыты педагогические средства содействия формированию высокого уровня познавательного интереса и развития осведомленности относительно психологического обоснования действенности таких средств. Проанализированы типы проблемных ситуаций, которые чаще всего возникают в учебном процессе. Представлены правила создания проблемных ситуаций.

Ключевые слова: младший школьник, проблемная ситуация, формирование познавательного интереса.

Юсупова М.Ф., Нечаева Д.В. Организация практических занятий по начертательной геометрии для достижения дидактических целей в условиях использования компьютерных технологий

В статье предложена методика преподавания на практических занятиях по начертательной геометрии с использованием компьютерных технологий.

Ключевые слова: компьютерные технологии, методика изложения, учебный процесс.

Ягремцева А.О. Гендерный подход в образовательном процессе: сравнительный анализ украинского и немецкого опыта

В статье изложены результаты сравнительного анализа украинского и немецкого опыта относительно интеграции гендерного подхода в образовательный процесс.

Ключевые слова: гендерный подход, образовательный процесс.

Языков О.И. Моделирование личностно ориентированной воспитательной системы частной общеобразовательной школы

В статье предложена модель личностно ориентированной воспитательной системы частной общеобразовательной школы с помощью матрицы воспитательной среды. Доказано, что она является действенным инструментом не только описания модели воспитательной системы, но и ее анализа и усовершенствования.

Ключевые слова: частная общеобразовательная школа, личностно ориентированная воспитательная система.

Якимова О.О. К проблеме воспитания милосердия у студентов

У статье проанализирована сущность понятия “милосердие”. Рассмотрено основные подходы к определению понятия. Анализ психолого-педагогической литературы, научных работ исследователей позволяет утверждать, что милосердие определяется в разных аспектах: как ценность, как личностное качество человека, как деятельность (проявление милосердия) и поведение.

Ключевые слова: воспитание, милосердие, студент.

Яковец В.П. Модернизация управления учебным процессом в высших учебных заведениях в условиях Болонского процесса

В статье рассмотрены управленческие действия, выполнение которых обеспечивает эффективное внедрение в высших учебных заведениях кредитно-модульной системы организации учебного процесса. Обосновано ее преимущества по сравнению с традиционными системами. Проанализированы некоторые аспекты этой проблемы. Рассмотрены основные принципы планирования и организации обучения студентов за кредитно-модульной системой.

Ключевые слова: Болонский процесс, кредитно-модульная система, учебный процесс.

ANNOTATION

Amelina S.M. The origins of culture of professional communication in the domestic philosophical heritage

The philosophical ideas of national thinkers, scientists, public figures and their significance for building a culture of professional communication of specialists future farmers are analyzed. An important role in addressing controversial issues of verbal communication tools and skills is identified. The importance of tolerance as the basis of the process of professional communication is revealed.

Keywords: professional communication, philosophical heritage, tolerance, dissent, word.

Bocharova O.A. Personality traits of a gifted student in the studies of foreign researchers

The main features of the gifted child's character were defined on the basis of the analysis of the considerable amount of foreign psychological and pedagogical literature. Importance of taking into account positive and negative personality traits for the purpose of its following socialization is disclosed.

Keywords: the features of the gifted child's character, the process of the education and the selection of the talented children.

Golovachuk N.I. The development of creative abilities of future teacher in the training at the college

The results of the study and analysis of the experience of the departments of Khmelnytsky Humanitarian-Pedagogical Academy concerning forming of teacher's creative personality in the process of preparation at high school are presented. The role of development processes and realization of the creative potential of future teachers by means of artistic creativity are revealed.

Keywords: creative personality of the pupil, the educational process, personality, search-and-a problematic way of thinking, artistic creativity.

Gonchar O.O. The problem of periodization of the development of pedagogical ideas of cooperation between the participants of the educational process in the Ukrainian higher education system of the second half of the twentieth century

This article is devoted to substantiation of the historical and pedagogical periodization, the main criteria of which is the characteristic changes of pedagogical interaction of the participants of educational process in the Ukrainian higher education system of the second part of the XX century. That allows both to investigate the inherent laws of pedagogical theory development and to give the appropriate assessment of the modern didactic conception.

Keywords: periods, humanization, pedagogical mutual interaction, periodization, dogma, lecture, interaction, concept, subject, cooperation.

Gorshkova O.G. Formation of creative thinking of the child in nonschool establishment

The ways of forming of personality's creative thinking in nonschool establishments are defined. The teacher's role in the process of forming of child's creative approach to learning is analyzed.

Keywords: nonschool establishment, creative thinking, personality.

Grabowska M.V. Features of the social interaction establishment in a dysfunctional family

The article presents the features of the social interaction establishment in dysfunctional family. The author proved that social pedagogues help dysfunctional families to solve their

problems by creating the necessary resources which provide the interaction between family members or between family and environment in general and influence social policy.

Keywords: social interaction, dysfunctional family, social pedagogy.

Ermak L.S. Theoretical basis for forming the students' skills in planning and organizing independent work

This article shows the need for the qualitative training of students in higher institutions to self-organization of their educational process. The theoretical foundations of forming students' skills of planning and organization of independent works are analysed. It is proved that success of students' learning activity depends on their ability to plan their individual work and keep track of time in the process of its execution. Individual work has both practical and educational value, because it generates such business qualities of future experts as independence, organization and perseverance.

Keywords: self-employment, independent work, independence, organization, organization of activities, time accounting, planning, skill, ability.

Kanonets N.V. Principle of multimedia in the creation of electronic textbook as a means of individualization of teaching students.

The article deals with tools and teaching techniques that are used in electronic textbooks, developed by the author, for the implementation of the principle of multimedia and to achieve instructional goals of individualization of teaching students of agricultural colleges.

Keywords: individualization of learning, multimedia, electronic textbook.

Katrich N.V. Systematization of functions and activities of teachers in high educational institutions

In the article the main activities of teachers of high school are identified and classified. The scientific views on the function of teachers in the educational process are analyzed. The creative approach as a separate type of educational activities is singled out.

Keywords: types and components of the teacher' activity, function, creative approach, high education institution.

Klopota O.A. Analysis of publications of regional mass media concerning the problems of people with disabilities

In the article the amount of information devoted to the problems of people with disabilities in the regional media is identified. This problem should promote and develop regional programs of optimization of information policy concerning persons with disabilities, which involves the development of the main directions of information support of people with disabilities.

Keywords: regional mass media, people with disabilities.

Kucherenko N.V. Preparation of high school teachers to the profession in high educational institutions of the Ukraine

The article analyzes the main theoretical sources of professional and pedagogical training of teachers at high school. The Ukrainian system of training of teachers of foreign languages at high school is studied. The introduction of new technologies as the main goal of special education is determined.

Keywords: advanced technology, special education, foreign language, professionally oriented discipline, education, professional and pedagogical training.

Moseyko U.V. Methodological features of seminars in competence approach to training future engineers-metallurgists

In the article the methodological features of seminars in the application of competence approach to training future engineers-metallurgists are revealed. A high practical efficiency

and effectiveness of the proposed methodology are shown. Thesis that a properly organized quasiprofessional activity is one of the pedagogical conditions for the formation of professional competence of future engineers-metallurgists is confirmed.

Keywords: seminars, competency approach, training, engineer-metallurgist, quasiprofessional activity, academic modification.

Oleksuk N.S. The main criteria and indicators of socio-pedagogical work with the families of troops in the framework of reforming of the Ukrainian Armed Forces

Criteria and indicators of socio-pedagogical work with the families of troops in conditions of reforming the Armed Forces of Ukraine are identified and justified. Identified The main criteria – the positive direction of family life and socialization of its members – is defined.

Keywords: militaries' families, socio-pedagogical work, the Ukrainian Armed Forces, socialization, psychological climate, socio-economic well-being.

Papucha V.M. Characteristics of scientific approaches to studying the phenomenon of pedagogical skills of teachers of physical education as a scientific category

In the article the existing approaches to studying the phenomenon of pedagogical skills in the scientific literature is analyzed. An association connection between category “pedagogical skill” and such concepts as: “open system”, “catharsis,” “creativity,” “originality,” “humanity” is shown. The main role of individual teachers, especially teachers of physical education in the educational process is substantiated.

Keywords: pedagogical skills, the teacher of physical education, spirituality, creativity, humanity, the discrete approach.

Perevorska O.I., Zolotarevskaya V.O. The problem of dialogization of the professional communication

The nature of the problem of dialogization of the educational process is determined. The necessity of dialogic professional communication is proved. It is revealed that the change in the psychological position of the teacher leads to a change in the status of the student, shows positive changes in the levels of formation of students' communicative skills, the need for further dialogization of the professional communication.

Keywords: dialogization, psychological attitude, professional communication, communication skills, academic dialogue.

Perepletchikov D.O. Formulation of the problem of training of future specialists in physical education and sport to the organization of Youth Sport School at the stage of basic higher education

The article formulates the problem of training of future specialists in physical education and sport, its solving contributes to the coaching capacity, to raise the profile of the coach, to attract young talent to work in youth sports schools and increase the number of children and young people who engage in sports. The necessary conditions for the preparation of teachers at the stage of basic higher education is determined.

Keywords: children and youth sports school, basic higher education, coaches, creative young people, physical education.

Perminov A.V. “General” and “private” methods of professional training

The article presents a question regarding the materiality of general and specific methods of training, optimization of professional education, the instructional activities of teachers and masters of industrial education. Ways of improving the process of training are offered.

Keywords: optimization, professional education, didactics, production training, general method, separate technique.

Peskar M.O. The method of “portfolio” as a means of forming a reflective culture of the future designer

The article discusses the essence of the phenomenon of reflection. The structure of reflexive culture designer is proposed. The essence of the category “portfolio” is revealed. Its approximate content in the process of training future designers and recommendations for the preparation and presentation of electronic portfolios for graduate students of design specialty is submitted. Pedagogical usefulness of the method of “portfolio” as an effective means of building a culture reflective of future designers is updated.

Keywords: reflective culture, the method of “portfolio”, future designer.

Pivovarov J.O. Socio-political and cultural developments in the education of gifted youth FRG in the period from the 60-s to the unification of modern Germany

The article is devoted to the study of world changes influence in political and cultural life on an educational policy about questions of teaching and education of talented youth in Federal Republic of Germany in the period from 60-s to the formation of the single German state in 1990.

Keywords: democratization, world educational priorities, emancipation, European integration.

Pisarenko O.M. Aesthetic education of students in the process of teaching foreign language

The importance of aesthetic education of students is proved. Possible ways to implement it at the time of learning a foreign language are examined. Basic forms and methods of implementation, in particular the emphasis on the importance of pedagogical support to independent creativity of students are proposed.

Keywords: aesthetic education, foreign language, dialogue, pedagogical support, creativity, aesthetic potential.

Pishun S.G. Culture of leisure-time activities in the context of contemporary trends in leisure

In the article leisure-time of youth as qualitative characteristics of human activity, its transformation are studied. The positive trends associated with the formation and spread of new areas of leisure activities, which opens and allows for new forms of interesting pastimes are analyzed.

Keywords: free time, leisure, leisure-time of youth, culture and cultural needs.

Plahienko T.Y. Using of technology cooperative learning in foreign educational practice

The problem of technology cooperative learning is analyzed. The historical background of its emergence from the period of inception to the time of development of its core ideology is determined. The main types of well-known technologies of cooperative learning and the main principles of their organization are proposed.

Keywords: cooperative education, educational practice, principles of organization

Pidbutskaya N.V. The evolution of the phenomenon of “conflict” in foreign scientific literature

In the article the features of the phenomenon of “conflict” in foreign scientific literature are revealed. The principles of philosophical and sociological and psychological approaches to its study are defined. The definition of conflict as the opposition of its subjects is proposed.

Keywords: conflict, phenomenon, subject, philosophical and sociological approach, psychological tradition.

Poluboyarina I.I. The problem of studying the musical talent in the psychological and pedagogical science

In the article the experience of studying the musical talent in the psychological and pedagogical science is analyzed. Musical talent as a peculiar phenomenon, which is considered outside the psychological theories of development is determined. The important role of common factors in determining the development of musical activities, as well as the need for “interaction” of different abilities in terms of real activity is reaffirmed.

Keywords: musical talent, ability, creativity, music psychology and pedagogy, style sense.

Ponikarovskaya S.V. The principle of humane education in the foreign language classes at non-linguistic high school

The article considers the humanistic concept of education and training in the foreign language classes on the basis of the humanization of relations among teachers and students, which is the optimal condition for disclosure, correction and development of the individual student. Emphasize the important role of teachers in shaping humanity students.

Keywords: humanization, education, foreign language, non-linguistic university lecturer, correction.

Ponomarev V.O. Indicators of formation of professional and pedagogical competence of coaches in athletic gymnastics

Indicators of professional and pedagogical competence of coaches in athletic gymnastics are identified. Classification of subjective and objective is proposed. The important role of self-esteem coach and expert assessment in the formation of professional competence and pedagogical specialists is analyzed.

Keywords: professional teacher competence, coach, self-evaluation, expert evaluation, the criterion of formation.

Ponomareva O.I. Organization of work of students on practical training in foreign language at high school

The article is concerned on the new approaches towards students' class and independent work with texts and other sources of information organizing Some innovative methods and forms of training foreign languages are studied The ways of increasing education process effectiveness are regarded. Practical recommendations for preparing and providing presentations are given.

Keywords: education process modernizing; presentation skills learning; new approaches to listening; module methods of teaching.

Ponomareva G.F. Analysis of the development of higher education in the context of European integration

The article is devoted to the problems of forming of the educational standards in the context of Bologna process on the example of analysis of changes of state standards of Ukraine at the end of XX – beginning of the XXI centuries, the analysis of tendencies' characterizing peculiarities of progress of the foreign systems of higher education trends is carried out. The features of modernization of the national system of education are defined. The author proves that forming one and common for all European educational space, harmonization of national standards of education is impossible without development procedures of their confession, acceptable to the entire European countries.

Keywords: system of higher education, state educational standard, European of higher education, modernization of the system of higher education, standardization of education process of education.

Prikotenko T.A. The issue of forming a positive attitude to studying in elementary school students in the pedagogical heritage of S.I. Miropolsky

S.I. Miropolsky's views on the purpose, objectives, ways and means of forming a positive attitude to studying at primary schools are analyzed and systematized. The necessity of studying the temperaments of children, development of school autonomy in learning is determined. Commonalities and differences in theories of S.I. Miropolsky and other representatives of pedagogical science are identified.

Keywords: positive attitude, primary school, pedagogical inheritance of S.I. Miropolsky, independence, temperament.

Prikhodchenko K.I., Okhrimenko V.V. The concept of "intelligence" as a cognitive component of the regulation of creative and educational environment

In the article the concept of "intelligence" as a cognitive component of the regulation of educational and creative educational environment is defined. It is determined that the formation of the child's personality, his mental development is occurring in a variety of activities, performance intellectual development of children depends on a focused, systematic and integrated use of their teacher.

Keywords: intertext, child, creative and educational environment, personality.

Prikhodchenko O.V. Using physician opportunities contact interaction with teachers to enhance knowledge on the issue of protection of maternal and childhood

The article shows the characteristics of physician opportunities contact interaction with teachers to enhance knowledge on the issue of protection of motherhood and childhood. It is shown that emotional pain is correlated with the physical, but even deeper. Therefore it is necessary to live in harmony with yourself, your essence, and then there will be less disease.

Keywords: childhood, contact interaction, maternity.

Ptahina O.M. Essential characteristics of the phenomenon of "interaction"

The article presents an analysis of scientific views on the phenomenon of "interaction". Its intrinsic characteristics, which are important for the design of the interaction of members of the pedagogical process in the system of distance learning is defined.

Keywords: collaboration, distance studying, pedagogical process.

Remizantseva K.O. Gender change in the system of USA higher education (end of the XVIII – first half of the XIX centuries)

In the article the questions of higher education gender development in the USA are pointed out. The gender analysis and comparison between male colleges and universities and female academies and seminaries of the USA in the end of the 18th – the first half of the 19th centuries are proposed. The gender stereotypes which were appeared during the indicated period are discovered here too.

Keywords: gender stereotypes, male colleges and universities, female academies and seminaries.

Romanishina O.Y. Some historical aspects of the formation of information culture of mankind

In the article the historical aspects of informatization of educational environment are shown. The theoretical foundations of information society and the importance of historical perspective in this process are defined.

Keywords: informatization of educational environment, information culture of mankind, historical aspects.

Romanishin Y.L. Influence of ICT on the formation of preparedness of future dokument managers for professional activities: results of formative experiment

In the article the results of formative experiments are analyzed and the impact of ICT on the formation of preparedness of future dokument managers for professional activities are revealed.

Keywords: information and communication technologies, dokument manager, professional activities, forming the experiment.

Rudenko N.V. Gender mainstreaming in higher education

In the article an issue of gender mainstreaming in higher education is analyzed. Stages of formation and development of a gender perspective in education: traditional pedagogy, critical pedagogy, feminist approach are defined.

Keywords: higher education, gender approach, critical pedagogy, traditional pedagogy.

Rusanov G. Improvement of managerial competence of the head of vocational and technical institutions in modern conditions

The article reviews current problems in managing vocational education and training institutions within the context of social transformations and dynamic changes in the real labor market. It analyzes theoretical issues of management and necessary competences for managers within the professional education system in accordance with current trends. The article also identifies ways and conditions of improving quality of management.

Keywords: management of vocational education and training institutions, managerial activity, managerial competencies, management improvement, development.

Ryabova O.B. The essence of the creative personality as a pedagogical category

The article revealed the essence of the creative personality of the future teachers. It is proved that in order to stimulate creativity it is necessary to develop creative individuality of future professionals, to conduct special training of teachers of creative activity in order to improve their training.

Keywords: future teacher, teacher category, creative individuality.

Savischenko V.M. Ways to overcome the legal nihilism students

In the article the author's position on how to overcome the legal nihilism students is shown. The following major approaches to defining the essence of the concept of "nihilism": philosophical, pedagogical, psychological, legal are separated out. Given the age characteristics of person, his ability of self-belief and knowledge, provided such variety of legal nihilism: autosuggestive, identificative, cognitive.

Keywords: legal nihilism, students youth.

Savchuk L.O. Pedagogical conditions of formation of the computer component of the training of future economists in the process of self-teaching and cognitive activity

The article describes the pedagogical conditions for the formation of the computer component of the training of future economists in the process of self-teaching and cognitive activity. The pedagogical conditions for the formation of future professional economists in the process of self-teaching and cognitive activity are grounded.

Keywords: informatics component, independent learning and cognitive development, skills training.

Saenko N.V. Cultural approach to the formation of general cultural competence of the future expert

In the article the potential and opportunities of cultural approach as a means of personal and professional development of students at high technical schools are analyzed. It is

substantiated that cultural studies is a generalized name of complex of humanities and social sciences which study cultural phenomena.

Keywords: culture science approach, general cultural competence, personality, professional formation.

Samoilenko N.J. Theoretical and methodological foundations for the development of methodical competence masters of industrial education and vocational technical schools

Methodological foundations of the development of methodical competence of master of production education in vocational school are analyzed. The system of research in firstly position is defined, it lets to show and develop methodical abilities and competence of master of production education.

Keywords: methodology, methodical competence, educational concepts, principles, approaches, theories.

Sarzhevsky S.N., Sarzhevskaya L.E. Aspects of effective pedagogical interaction between a teacher and a student of medical university

The article describes the mechanisms and types of dialogue between a teacher and a student of medical university as a basis for improving the quality of education of future professionals. It is proved that the effective pedagogical interaction between teacher and medical students is only possible in the form of dialogue.

Keywords: teacher, medical university, pedagogical interaction, student.

Svatjev A.V. Context of the general education component of the preparation of future teacher-trainer for professional activities

The article presents the context of the general education component of the preparation of future teacher-trainer for professional activities. On the basis of the analysis of psychological-pedagogical literature we have examined the context of general education component of the preparation of future teacher-trainer for professional activities, namely: "education", "professional education", "training", "training and development", "personal development".

Keywords: professional education, training, education and development, personal development.

Sviridova G.G. Moral-aesthetic views of V.A. Sukhomlinsky

The article analyzes the characteristics of moral and aesthetic education in the theoretical and literary-pedagogical heritage of outstanding Ukrainian teacher - Vasili Alexandrovich Sukhomlinsky. Value of moral-aesthetic education as a priority in the development of harmonious, spiritually rich personality is justified.

Keywords: moral and aesthetic attitudes, V.A. Sukhomlinsky.

Severina N.Y. Analysis of the application of competence approach to the formation of professional competence of future professionals

In the article the application of competence approach in the formation of professional competence of future professionals of engineering disciplines is analyzed. It is proved that forming the professional competence of the future specialist, we should develop a model that necessarily must take into account the core competencies identified by the global scientific community.

Keywords: competence approach, the formation of professional competence, future professionals.

Semenets N.V., Semenets M.I. Using of health-saving technologies in the teaching of physical education

In the article the characteristics of using of health-saving technologies in teaching physical education are revealed. The spiritual, emotional (psychological), physical components of human health are considered.

Keywords: health-saving technologies, teaching physical education.

Semchenko T.V. Teachers training in Israel

The problems of formation and development of higher pedagogical education in Israel are analyzed in the article. The learning stages in institutes of higher education and contemporary situation in the area of pedagogical staff training in Israel are characterized, the structure and model of this system are analyzed, the essence of main tendencies in pedagogical education in Israel universities and colleges is elucidated.

Keywords: Israel, high school, pedagogical education, pedagogical training.

Sergienko N.S. Features of credit-modular system for learning a foreign language at high school

The article analyzes the experience of using of credit-modular system of training in higher educational institutions of the Ukraine. An estimation of the effectiveness of its implementation is presented.

Keywords: credit-modular system, learning of foreign language, higher education institution.

Sedashcheva S.L. The essence of the organization of pedagogical interaction in higher pedagogical educational institutions

In the article the essence of pedagogical interaction is analyzed. The interaction of a psychological problem is studied. Revealed that its solving is based on the objectives of the educational system, the need to disclose the nature of the child, determine the factors of education.

Keywords: higher pedagogical educational institution, pedagogical interaction.

Sivohop E.M. Criteria, criterion indicators and levels of development of the components of readiness for self-knowledge of future officers-border guards in the process of physical training

The article defines the criteria, criterion indicators and levels of development of the components of readiness for self-knowledge of future officers-border guards in the process of physical training. The correlation between them is revealed.

Keywords: criteria, criterion indicators, levels of development of the components of readiness for self-knowledge, future officers-border guards, physical training.

Syniavska A.M. Real schools of the nineteenth century and their role in training of future professionals in the trade and economic sector

The peculiarities of contents, forms and methods of teaching at real schools and their role in training of specialists in trade in Western Ukraine in the XIX century are under consideration in this article.

Keywords: professional education, real schools, trade schools, practical course of studying.

Sinopalnikova N.M. Integration in the studying process of primary school

The article analyzes the direction of integration of primary school, which require more in-depth study, substantiation and synthesis, as well as the corresponding correlation of practice and theory.

Keywords: integration, learning process, elementary school.

Skirko R.L. Training of future psychologists to work with NGOs in the extracurricular work of the university

The article identifies the main priorities of training in practical psychologist to work with community organizations. It is proved that the formation of training consulting psychologists to

work with community organizations based on such pedagogical principles: dialogization of educational process; intellectual interaction and co-creation; activity in the dialogue.

Keywords: interaction with community organizations, extracurricular professional training.

Sklyarova I.O. Theoretical and methodological foundations of using of computer testing in the educational process

In the article the feasibility and effectiveness of computer tests for objective and transparent monitoring of the quality of education are analyzed. It is proved that objective and transparent diagnostic of learning quality must include a harmonious union of different forms and methods of control, on the one hand, and application testing (including computer) – the other.

Keywords: computer testing, educational process.

Snigurova I.I. Pedagogical technologies of formation and development of speech culture of students of engineering profile

The article concentrates upon development of the effective pedagogical technologies. The conditions of quality linguistic training of future engineers are considered, the basics of pedagogical technology as a system of students' speech culture formation and development are formulated.

Keywords: pedagogical technologies, speech culture, monologue, dialogue.

Snisar O.A. Implementing problem-based studying in the training of junior medical specialists

In the article different approaches to the introduction of methods of problem-based studying in the teaching of natural sciences in medical schools I-II levels of accreditation are highlighted. The use of problem-based studying in the preparation of junior medical professionals in the professional orientation is cleared up.

Keywords: problem-based studying, training of junior medical professionals, problem lecture, challenging task.

Sobchenko T.M. Contents of the natural formation of the primary school in the second half of the XIX – the beginning of the XX centuries: historical aspect

The article presents an analysis of archival sources, scientific literature, the pedagogical press of the second half of the XIX – beginning of the XX centuries. Quasi-natural content of education in elementary school is generalized.

Keywords: educational media, natural history education.

Sokolova N.O. New approaches to structure of lesson in the 60-s. of the XX century

The article explores new approaches to structure of lesson in the 60-s. of the XX century, creative research of school teachers in Lipetsk region to enhance the effectiveness of lesson.

Keywords: lesson, structure, teacher-innovators, educational activity.

Solovyova J.O. Crafts in the training of future teachers of kindergarten

The article defines the role of crafts in the training of future teachers of kindergarten. The importance of aesthetic perception of reality through the assimilation and comprehension of the creative heritage of its people is described.

Keywords: aesthetic perception of reality, crafts, vocational training.

Starkova N.O. Development of students' abilities to work independently with the text of the specialty at non-linguistic university faculties

The article examines the reading, its types and results which will be available in the studying of foreign language for students during the educational process in college, combining class and self-extracurricular work.

Keywords: capacity, non-linguistic university, independent work with the text.

Streltsova N.Y. Terms of creation and use of teaching materials in the study of organic Chemistry by students of pharmaceutical faculty

In the article the structure and place in the educational process of workbook for laboratory and practical classes of organic Chemistry for the second-year students of pharmaceutical faculty are defined. The method for its use is developed.

Keywords: workbook, teaching materials, organic chemistry.

Stukalo O.A. Communication qualities of teacher as a factor of improving professional communication

The article considers the influence of communicative qualities of teacher on the effectiveness of professional communication. It is proved that all teacher's professional communication skills (empathy, reflection, decentration and identification) are equivalent and interrelated. They provide the performance of professional pedagogical activity, favorable conditions for development and identity formation of the future specialist, its successful adaptation to different conditions of professional activity.

Keywords: decentration and identification, empathy, communication skills, professional communication, reflection.

Sumkina T.O. Enhanced cognitive activity of students during the studying of higher mathematics

The article considers the problem of enhancing the cognitive functions and independent work of students during the studying of higher mathematics in college. Enhanced cognitive activity is an important condition for a creative and fulfilling student's life. Only a comprehensive activity allows students to become the object of a subject of the educational process.

Keywords: activation, cognitive activity, studying of higher mathematics.

Sushentseva L.L. Creation of methodical complex on the basis of using of information technologies as a condition of the formation of professional mobility of students vocational and technical institutions

In this article the problem of creation of methodical complex of discipline with the help of information technology. Several approaches to the validation tests, which vary depending on the used criteria are analyzed. It is proved that the methodical complex of information management of discipline can be viewed as an integrated didactic system, which represents the knowledge base in one of the subject areas, which constantly develops.

Keywords: information technology, methodical complex, professional mobility.

Sushchenko A.V. Conceptual prerequisites for moral education of students of secondary schools in a multiethnic environment

The article highlights the conceptual prerequisites for moral education of students of secondary schools in a multiethnic environment. The proposed concept is based on the idea that such innovation must be supported by not only the possibility of a strong external motivation and incentives for change in their work, but the actual results for the teacher, whose activity is determined by the needs of happiness, the path to which is through self-realization chosen profession.

Keywords: conceptual background, moral education, secondary schools, multiethnic environment.

Sushchenko L.A. The influence of socio-educational factors on the teacher's professional self-perfection

In the article the influence of socio-educational factors on the teacher's professional self-perfection is cleared up. Encourage professional self-improvement in our concept goes

beyond the traditional limits of teachers' training course and combines with research, scientific and methodical work, universalization of professional functions. Its feature is designed to foster continuing professional self-improvement in an organic unity, continuity and consistency of influence on this process a number of socio-educational factors.

Keywords: socio-educational factors, professional self-perfection, motivation.

Taskina N. The problem of environment in the pedagogical heritage of L.S. Vygotsky and L.P. Bueva

The article discusses the essence of the concepts of “environment”, “social environment” and “personality environment”. Characteristics of the environment by L.S. Vygotsky and L.P. Bueva are presented.

Keywords: environment, social environment, personality, personality environment .

Tikhomirov S.V. Values of contemporary students (theoretical and sociological aspect)

The article analyzes the value orientation of modern students. Today values and value orientations of the past are undergoing important changes. Clearly traced material interest in such important matters for the young, as learning content, the problem of further guidance. Above all, young people are interested in music, literature, cinema with the of so-called “mass” culture, to a lesser degree – politics, economics and national relations.

Keywords: value orientation, advanced students, theoretical and sociological aspect.

Tkalich K.I. Leading directions of postgraduate education in the Ukraine

In the article the major trends and problems of business education as one of the areas of postgraduate education are identified and described. It is proved that the introduction of state accreditation of MBA programs will be negatively perceived in the international scientific and educational circles as a sign of absence in the Ukraine an attractive climate for the development of science and education, which in turn would limit the influx of modern technology and investment in knowledge-intensive industries.

Keywords: postgraduate education, business education, MBA program.

Tkachenko L.P. Rhetoric as a subject of research

The article examines a rhetoric as a subject of scientific researches of philosophy and linguistics. Basic aspects which are most actual for modern science are defined, different views on the rhetoric as phenomenon of the philosophical and linguistic measuring are analysed .

Keywords: sophistry, maevtika, existentialism, syncretism, neoritorika, communication.

Topchij G.S. Specificity of professional self-development of future teacher

In the article the specificity of professional self-development of future teacher at the pedagogical university is defined. It is proved that the activity that provides professional self-development of future teacher, taking into account the specificity of teachers of economic profile, provides the using of educational technology games. They promote self-disclosure, self-development of future teacher, drawing on his subconscious mind, consciousness, intelligence and creativity.

Keywords: professional self-development, future teacher, pedagogical university.

Trebina T.F. Educational and methodological support advanced training of engineers

In the article the state of training and methodological support as an important component of improving the quality of training of engineers on the example of NTU “KPI” is analyzed. It is proved that educational and methodical support of the educational process is one of the main factors in the preparation of future professionals with a high level of professional and social competence. Recently scientific and pedagogical staff of NTU “KPI” carried out

great work to improve the educational and methodological support training future professionals, which was carried out primarily under the “Textbook 2005-2010”.

Keywords: educational and methodological support, training, engineer.

Fedorenko O.I. Methods and forms of educational work of law enforcement officers with teenagers

The article analyzes the existing pedagogical theory and practice of classification methods and forms of educational work. On the basis of learned lessons it is proposed the classification of methods and forms of work of law enforcement officers with teenagers in the aspect of preventing crime.

Keywords: educational work, law enforcement, teenagers.

Fisun O.V. Implementation of ideas in the facilitation of teacher

The article examines the nature of facilitation, the phenomena of empathy and reflection, facilitates the interaction between teacher and students. Features facilitates communication among course participants are revealed.

Keywords: facilitation, empathy, reflexion, childcentrism, personality oriented education, humanist pedagogy, non-prescriptive teaching methods.

Fokshek A.V. Systems approach to management education as a subject of national educational thought of the twentieth century.

In the article domestic pedagogic legacy of the twentieth century. in terms of the formation of general scientific systems approach is considered. The specificity of educational facilities systems research in education management and systematic approach to education as a specific scientific methodology are revealed.

Keywords: educational system, system, system approach, system factor, management.

Fominykh N.Y. The essence of the concept of “information and communication technologies” and their importance at the present stage of modernization of education

In the article the scientific and methodical literature is reviewed. The essence of “information and communication technologies” is defined. Their components are identified.

Keywords: modernization of education, information and communication technologies.

Funtikova O.A. The object forms the subject: the theoretical possibility of learning preschool concepts about the world

Based on the analysis personal-genetic, sociogenetic, biogenetic, and historical-evolutionary approaches to human development it is proved that the preschool childhood has great opportunities for learning scientific concepts.

Keywords: object, subject, preschool children, scientific concept.

Kharkovskaya A.A. Modern module education and rating approach to the evaluation of professional competence of students of higher educational establishments

In the article advantages of the modern module system are analysed. The author proves that it is necessary to estimate not only the volume of knowledges, abilities and skills, but also the whole professional competence of future specialist. For this purpose introduction of the rating system of evaluation is offered. It is expedient to use high-quality indexes as elements of keys computations. The created model includes: rating of academic progress, scientifically and creative ratings.

Keywords: professional competence, module system, rating approach, evaluation system, complex of constituents of model of leader, scientifically and creation rating, public rating.

Khaustova O.V. Development of the spiritual potential of teachers in terms of educational anthropology by V.A. Sukhomlinsky

In the article the theoretical foundations of the spiritual potential of teachers by V.A. Sukhomlinsky are revealed. The necessity of restructuring of postgraduate teaching process as in the exchange rate, as intercourse period with the purpose of influence the development of the teachers' spiritual potential. Implementing ideas of V.A. Sukhomlinsky in the process of development of teachers' spiritual potential in the BB "Zaporozhye Regional Institute of Teacher Education" the AIA has confirmed their relevance, impacted of increased postgraduate education teachers.

Keywords: spiritual potential, educational anthropology, V.A. Sukhomlinsky.

Tsarenko O.P. Formation of positive motivation of students to the didactic-game design in the process of humanitarian training

In the article grounded that forming of positive motivation of students to cognitive activity in innovative activity in the form of the educational-playing planning in the process of humanitarian teaching will enable to realize the motivational component of personality and professional development of future officers-border guards by forming for them of cognitive interest, cognitive initiative and creative independent action.

Keywords: positive motivation, didactic-game design, humanitarian training.

Tserkovnikova N.A. What is talent and how to teach it?

The article highlights the problem of the content of chemistry education in classes of chemical and biological profile. The essence of concepts "endowments", "gifted children", "talent", "genius". An analysis program for Chemistry for 10-11-grade chemical and biological profile within the meaning and criteria of evaluation.

Keywords: genius, teaching Chemistry, gifted children, endowments, talent.

Chevichelova O.O. Innovative methods and techniques of teaching foreign languages at high school in the context of humanistic orientation of the educational process

In the article the content and features of the introduction of innovative methods and techniques of teaching foreign languages in high school in the context of the humanization of the educational process are revealed. The directions of the introduction of innovative teaching methods in colleges are defined.

Keywords: innovative method, teaching technique, humanistic orientation, educational process.

Cherchata L.M. Features of the use of Internet resources in the independent work of students of humanitarian faculties

In the article features of the use of Internet resources in the independent work of students of humanitarian historical faculties are revealed. It is grounded that essentially organized independent work in the conditions of using science-informatical technology provides the mastering of knowledge at practise with necessary instruments, using knowledge and practise skills for the analysis of situation and making right decision, forming own position, theory, model.

Keywords: Internet resource, independent work, humanitarian faculty.

Chetaeva L.P. Ways and methods of using information and communication technologies in teaching elementary school

One of the tasks of higher education in the Ukraine is forming of well-educated personality. The application of IT will allow to carry out transition from traditional informative and explanatory studies, orientated implanting of ready-made knowledge, to the per-

sonally oriented developing, directed not only on mastering of knowledges but also methods of educational activity, development of creative personality.

Keywords: hyperenvironment, technologies, IT, methods of studies.

Chen N.V. The questions of innovative activity in the educational process

The questions of innovative activity, the main approaches to the determination of innovations in educational process and also functions of the innovative training are considered in the article.

Keywords: innovation, innovative activity, innovative pedagogical activity.

Cherna S.S. The principles of the pedagogical culture of the future high school teachers in the magistracy

In the article the principles of pedagogical culture of the future high school teachers in the magistracy are revealed. It is proved that the pedagogical process in the magistracy can provide not only qualifications upgrading of education, self-education and scientific growth, but also the personal growth of pedagogical culture of each specialist.

Keywords: pedagogical culture, magistracy, pedagogical process.

Shadrina A.V. Philosophical foundations of the definition of the “creative potential of the individual”

The article describes the philosophical underpinnings of the definition of the creative potential of personality. It is proved that the main trends of personality development to a greater extent determined by the internal potential, which is a specific person at the time and represents a kind of unity of quantitative and qualitative features of a concrete individual.

Keywords: creative potential of the individual, philosophical foundations, formation of personality.

Sharov S.V. Experimental verification of the conditions of teaching self-organization of differentiated learning activities of students of the pedagogical university

The article highlights the main results of experimental verification of the conditions of teaching self-organization of differentiated learning activities of students of the pedagogical university. Experimental verification of the effectiveness of teaching modalities for a differentiated self-learning activities carried out on the motivational, operational and evaluation criteria. Formation of students' skills in independent learning activities, the level of motivation to study discipline and self-esteem own independent learning activities of students are analyzed.

Keywords: didactic conditions, experimental verification, differentiated self-learning activities.

Shevchenko V.I. Pedagogical practice - the most effective form of training students pedagogically-music faculties of education to future careers

In the article the nature and features of teaching practice for students in extracurricular music faculties of arts institutions, the advantage of such practices on the practice in schools and its influence on the autonomy of future music teachers are disclosed. It is proved that the pedagogical practice in schools of aesthetic education (School of Arts) is a way of mastering the various types of artistic activity that required a future as a music teacher for classroom and extracurricular activities.

Keywords: pedagogical practices, pedagogically-music faculty, professional activities.

Shkvarina T.M. Evaluating the effectiveness of training future teachers for the implementation of preschool foreign language education

The article presents an assessment of the effectiveness of training future teachers of foreign language learning of preschool children. The results obtained at the stage of forming the study confirm the significant positive changes in indicators of the formation of professional competence

in comparison with the results of the ascertaining step, the efficiency is theoretically established system of specialized training for teachers in the implementation of foreign language education for children of preschool age and developed training and methodological support.

Keywords: early childhood foreign language education, teacher education, professional competence.

Shpak I.O. Credit-modular technology in higher education of the Ukraine

In the article the concept of “module” and the principles of credit-modular training are revealed. The introduction of the national model of the credit system – credit-modular system of organizing the learning process – can be based on tradition, incontrovertible achievements and benefits of the national educational system in training.

Keywords: credit-modular technology, higher education module.

Shtanova V.E. Interactive methods for improving the managerial skills of the young leader of a secondary school in the fire suppression system

The article describes a series of business games, the realization of which develops in the young leader of the school professional qualities as a component of its operationally-activity areas. A series of games that will develop the young director of the school professional quality. Theoretical knowledge management will help him to ensure the high efficiency of school.

Keywords: management skills, secondary school, the young director, the fire suppression system.

Shtefan L.V. Characterological features of the concept of “innovation culture”

In the article the existing interpretation of the concept of “innovation culture” in order to determine its characterological attributes is analyzed. Certain trends regarding the understanding of the innovation culture as a system of education allows to form the direction of our further research - the study of the innovation culture as a system construct, which has a complicated structure and is based on the principles of harmonization of the individual.

Keywords: harmonization of the personality, innovation culture, development of mankind.

Shukalova O.S. Promoting teachers to create high-level cognitive interest of young pupils

In the article the pedagogical tools to promote a high level of cognitive interest and development of awareness of the psychological justification of the effectiveness of such funds are revealed. The types of problematic situations which often arise in the learning process are analyzed. The rules of creation of problem situations are offered.

Keywords: junior student, problem situation, formation of cognitive interest.

Yusupova M.F., Nechaeva D.V. The organization of the practical training on descriptive geometry for achievement of the didactic purposes in the conditions of use of computer technologies

Research of a technique of a statement on a practical training on descriptive geometry in the conditions of use of computer technologies are given.

Keywords: computer technologies, statement technique, educational process.

Yagremtseva A.O. Gender approach in the educational process: a comparative analysis of the Ukrainian and German experience

The article presents the results of a comparative analysis of the Ukrainian and German experience regarding gender mainstreaming in the educational process.

Keywords: gender perspective, educational process.

Yazykow O.I. Modeling personally oriented educational system of private secondary schools

In the article a model of personally oriented educational system of private secondary schools with the help of a matrix of educational environment is proposed. It is proved that the aim of powerful tool is not only to describe the model of the educational system, but its analysis and improvement.

Keywords: private secondary school, personally oriented educational system.

Yakimova O.O. The problem of educating mercy in students

In the article analyzes the essence of the concept of “mercy”. Basic approaches to definition of the concept are considered. Analysis of psychological and pedagogical literature, scientific work of researchers suggests that charity is defined in different ways: as valuable, as personal quality, as activity (manifestation of mercy), and behavior.

Keywords: education, mercy, student.

Yakovets V.P. Modernization of education management in higher education in the Bologna Process

The article describes the management actions, which enable the effective implementation in higher education credit-modular system of organizing the learning process. Its advantages over traditional systems are proved. Some aspects of this problem are analyzed. The main principles planning and organization of training students for credit-modular system are defined.

Keywords: Bologna Process, credit-modular system, educational process.

Наукове видання

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

ВИПУСК № 5 (58)

Виходить 4 рази на рік

Редактори А.О. Бессараб, С.А. Козиряцька
Технічний редактор Т.В. Безденежна

Підписано до друку 25.12.2009.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 32,78. Обл.-вид. арк. 44,61. Тираж 500 пр. Зам. № 39-09ж.

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